

# L'utilisation de l'analyse de construits dans un groupe de recherche pour définir le concept d'accompagnement métacognitif

## The Use of Construct Analysis in a Research Group to Define the Concept of Metacognitive Coaching

## La utilización del análisis de construcciones en la definición del concepto de acompañamiento meta cognitivo en un grupo de investigación

Martine Peters, Raymond Leblanc, Jacques Chevrier, Gilles Fortin et Sylvia Kennedy

Volume 35, numéro 2, automne 2007

Les outils de la recherche participative

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1077654ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1077654ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Peters, M., Leblanc, R., Chevrier, J., Fortin, G. & Kennedy, S. (2007). L'utilisation de l'analyse de construits dans un groupe de recherche pour définir le concept d'accompagnement métacognitif. *Éducation et francophonie*, 35(2), 172-191. <https://doi.org/10.7202/1077654ar>

Résumé de l'article

Dans le cadre d'un programme de recherche sur les modes d'apprentissage des étudiants universitaires (CRSH 2003-2006), notre équipe, dont la composition comprend quatre chercheurs universitaires et trois doctorants, a été interpellée par la complexité de notre accompagnement métacognitif dans le cadre de notre expérimentation. L'accompagnement métacognitif a été exercé dans divers contextes, en individuel avec des étudiants en difficulté d'apprentissage et en collectif dans le cadre de cours à la formation initiale et aux études de 2e cycle (maîtrise). Nous nous sommes interrogés, à savoir, d'une part si notre conception était convergente et si elle s'alignait avec la conception courante. Pour ce faire, nous avons expérimenté la méthode de l'analyse de construits sous la guidance d'un des membres de l'équipe. Cet exercice riche a relevé que notre conception concorde avec la définition courante dans ses aspects de soutien et de prise de conscience, mais qu'elle ajoute un élément nouveau, soit l'importance de mener à une prise de décisions efficaces.

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2007

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

é  
rudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

---

# L'utilisation de l'analyse de construits dans un groupe de recherche pour définir le concept d'accompagnement métacognitif

## **Martine PETERS**

Professeure, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

## **Raymond LEBLANC**

Professeur, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

## **Jacques CHEVRIER**

Professeur, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

## **Gilles FORTIN**

Doyen, Université Saint-Paul, Ontario, Canada

## **Sylvia KENNEDY**

Doctorante, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

## RÉSUMÉ

Dans le cadre d'un programme de recherche sur les modes d'apprentissage des étudiants universitaires (CRSH 2003-2006), notre équipe, dont la composition comprend quatre chercheurs universitaires et trois doctorants, a été interpellée par la complexité de notre accompagnement métacognitif dans le cadre de notre expérimentation. L'accompagnement métacognitif a été exercé dans divers contextes, en individuel avec des étudiants en difficulté d'apprentissage et en collectif dans le cadre de cours à la formation initiale et aux études de 2<sup>e</sup> cycle (maîtrise). Nous nous sommes interrogés, à savoir, d'une part si notre conception était convergente et si elle s'alignait avec la conception courante. Pour ce faire, nous avons expérimenté la méthode de l'analyse de construits sous la guidance d'un des membres de l'équipe. Cet exercice riche a relevé que notre conception concorde avec la définition courante dans ses aspects de soutien et de prise de conscience, mais qu'elle ajoute un élément nouveau, soit l'importance de mener à une prise de décisions efficaces.

## ABSTRACT

### **The Use of Construct Analysis in a Research Group to Define the Concept of Metacognitive Coaching**

Martine PETERS

University of Quebec in Outaouais, Quebec, Canada

Raymond LEBLANC

University of Ottawa, Ontario, Canada

Jacques CHEVRIER

University of Quebec in Outaouais, Quebec, Canada

Gilles FORTIN

Saint-Paul University, Ontario, Canada

Sylvia KENNEDY

University of Quebec in Chicoutimi, Quebec, Canada

Metacognitive coaching is a fuzzy, fluid and complex concept and practice. Our research team, composed of seven researchers, is involved in a three-year research grant on the learning modes of university students. Metacognitive coaching is an important external variable of our study and is examined in individual and collective settings. At one point in our reflection we wondered if our conceptualization of this variable was convergent and aligned with the current definition in the literature. This question led to a study conducted among ourselves, that is, doing a construct analysis of our collective understanding of metacognitive coaching.

Two principal objectives inspired this study. The first is methodological. Following training in the Social Analysis System paradigm (see [www.SAS2.net](http://www.SAS2.net)) we wanted to experiment one of the tools, construct analysis, inspired by the work of

George Kelly (1955). A second objective of our study was to come to a collective understanding of the concept of metacognitive coaching. Thus, two research questions motivated this study. The first question, "What are the characteristics of metacognitive coaching?" was essentially conceptual while the second, "What are the advantages and disadvantages of construct analysis when used with experts?" was essentially methodological.

As a methodology, construct analysis in a problem domain is a technique which examines how people view existing problems or actions using words and characteristics that participants themselves choose and define. With regards to the first research question, the dimensions of metacognitive coaching found in the current definitions of coaching were identified but a novel characteristic was expressed. With regards to the second research question four advantages and three disadvantages were expressed and will be discussed.

---

## RESUMEN

### **La utilización del análisis de construcciones en la definición del concepto de acompañamiento meta cognitivo en un grupo de investigación**

Martine PETERS

Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá

Raymond LEBLANC

Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá

Jacques CHEVRIER

Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá

Gilles FORTIN

Universidad Saint-Paul, Ontario, Canadá

Sylvia KENNEDY

Universidad de Quebec en Chicoutimi, Quebec, Canadá

En el cuadro de un programa de investigaciones sobre los modos de aprendizaje de los estudiantes universitarios (CRSH 2003-2006), nuestro equipo, compuesto por cuatro investigadores universitarios y tres candidatos al doctorado, fue interpelado por la complejidad de nuestro acompañamiento meta cognitivo durante nuestra experimentación. El acompañamiento meta cognitivo se ejerció en diversos contextos, en forma individual con estudiantes con problemas de aprendizaje y de manera colectiva en el marco de un curso de formación inicial y de estudios de segundo ciclo (maestría). Nos preguntamos si nuestra concepción era convergente y si se alineaba con la concepción corriente. Así pues, experimentamos el método del análisis de construcciones bajo la supervisión de un miembro del equipo. Este ejercicio nos mostró que nuestra concepción concuerda con la definición corriente en lo que concierne el apoyo y la toma de consciencia, pero agrega un nuevo elemento, su influencia en la toma eficaz de decisiones.

## Problématique

Du fait de la massification importante de la population universitaire dans la plupart des pays occidentaux et par voie de conséquence la diversification de sa clientèle, l'université est appelée à répondre à des projets personnels et professionnels multiples. Il s'ensuit que les formules d'accompagnement sont diversifiées et différenciées. Une recension des écrits sur les mesures d'encadrement à l'université animées soit par des professionnels ou des pairs (Palkierwicz, 1997; Noël et Parmentier, 1998) révèle une gamme de formules dont l'appellation varie selon les auteurs, de métacognitives ou socioconstructivistes (Lafortune, 2002) à méthodologiques (Romainville, 2003). Les trois qualificatifs caractérisent « le même processus de médiation qui aide l'étudiant à rendre intelligible son fonctionnement mental » (Romainville, 2003, p. 90). Nous retenons pour notre texte le terme *métacognitif*, que nous définissons comme une opération mentale portant sur d'autres opérations mentales (Noël, Romainville et Wolfs, 1995). Cette opération mentale comporte deux facettes : les métaconnaissances et le contrôle sur ses propres démarches cognitives. Les métaconnaissances sont essentiellement la connaissance sur la cognition soit déclarative, procédurale ou conditionnelle. Le contrôle sur sa démarche ou autorégulation de sa cognition comprend les composantes suivantes : la planification, la gestion de l'information, le monitoring, le « debugging » et l'évaluation (Schraw et Dennison, 1994).

Nous nous sommes intéressés à plusieurs de ces moyens, entre autres le webfolio (Peters *et al.*, 2005, a,e, 2006, b,c,d), la carte conceptuelle (Peters *et al.*, 2005a,e, 2006, 2006b,c, d), l'analyse de construits, la rencontre individuelle, le journal d'apprentissage (Chevrier *et al.*, 2006; Leno, *et al.*, 2006), le forum de discussion (Peters *et al.*, 2005b,c,d) et le séminaire collectif d'intégration. Dans le cadre de la présente étude, nous avons expérimenté l'analyse de construits, définie comme outil de recherche-action collaborative qui permet de générer les éléments d'une situation et les règles ou construits qui lui sont associés dans un espace interpsychologique (Bourassa, Philion et Chevalier, dans cette revue). Cette recherche est collaborative en ce que nous visons à faire de la recherche avec plutôt que sur les participants (Desgagné *et al.*, 2001).

Ces activités d'accompagnement cherchent à rendre les apprenants plus conscients de leur processus décisionnel et plus flexibles dans leurs apprentissages. L'accompagnement métacognitif est ici défini comme « un soutien qui favorise un regard sur sa démarche mentale en situation d'apprentissage (...visant) à susciter des prises de conscience sur ses façons d'apprendre » (Lafortune et Deaudelin, 2002, p. 200). Les effets de l'accompagnement métacognitif visent pour leur part à enrichir la compétence réflexive définie comme étant la capacité de mettre en relation de manière délibérée le sujet choisi, ses connaissances antérieures et ses croyances (Hatton et Smith, 1995). Ainsi, les étudiants qui ont le plus de connaissances et d'habiletés cognitives réussissent mieux.

Dans la relation dynamique accompagnateur-accompagné, l'accompagnateur joue une double fonction d'écoute et d'aide à la construction de connaissances,

une écoute du sens que l'accompagné donne à son projet et une aide qui mène à l'autonomie de l'accompagné. Dans ses aspects d'autonomie, l'accompagné sera appelé à s'autoévaluer. Ainsi, « le partage lors... des autoévaluations permet de se comparer aux autres et de prendre conscience des différentes façons de faire, et de leurs influences sur l'apprentissage » (Lafortune et Robertson, 2004, p. 113). Lafortune et Martin (2005) ajoutent que l'accompagnateur doit aussi prendre conscience de ses émotions et de celles des autres. Dans ses attitudes, l'accompagnateur suscite chez l'accompagné la curiosité, le souci d'approfondir et l'ouverture aux valeurs des autres (Lafortune, Saint-Pierre, et Martin, 2004).

LeBlanc (2005) résume bien ce processus dynamique en parlant du fait que « l'ensemble des interventions de la personne qui accompagne doit susciter ce mélange d'ordre et de désordre, de créativité et de règles qui permettra à l'apprenti de voir ce qu'il ne sait pas d'abord voir, de s'approprier la démarche et enfin de produire ses propres processus de légitimation des constructions en cours d'apprentissage » (p. 132).

## Contexte de l'expérience

Depuis 2004, quatre chercheurs, Jacques Chevrier de l'Université du Québec en Outaouais (UQO), Gilles Fortin de l'Université St-Paul, Raymond Leblanc de l'Université d'Ottawa et Martine Peters de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), poursuivent un programme de recherche subventionné par le CRSH. Notre programme de recherche cherche à mieux comprendre l'impact d'un accompagnement métacognitif visant à rendre les apprenants plus conscients de leur processus décisionnel dans diverses situations d'apprentissage et plus flexibles dans la gestion de leurs apprentissages<sup>i</sup>.

Dans le cadre de nos fonctions, nous œuvrons dans quatre universités, avec des étudiants de 1<sup>er</sup> ou de 2<sup>e</sup> cycle et dans des disciplines distinctes (andragogie, psychologie, adaptation scolaire, didactique). Conscients de l'importance de notre travail d'accompagnement auprès des étudiants et de la différence dans les types d'accompagnement offerts par les chercheurs de l'équipe, nous avons senti le besoin comme groupe de recherche de réfléchir sur nos conceptions respectives de l'accompagnement métacognitif en vue d'en arriver à une définition commune. Nous avons alors décidé d'organiser une analyse de construits afin de mieux comprendre l'accompagnement métacognitif. Cet article vous présente donc la démarche que nous avons suivie pour l'analyse de construits ainsi que les résultats obtenus.

Nous avons senti le besoin comme groupe de recherche de réfléchir sur nos conceptions respectives de l'accompagnement métacognitif en vue d'en arriver à une définition commune.

---

i. Nous vous invitons à visiter notre site web à l'adresse électronique suivante : <http://www.modapp.uqam.ca>.

## Objectifs

Trois objectifs sont visés dans le cadre de cette démarche. Notre premier objectif est d'ordre méthodologique. Nous voulons voir, à la suite d'une formation animée conjointement par Jacques Chevalier de l'Université Carleton et Michelle Bourassa de l'Université d'Ottawa sur les outils du Système d'Analyse Sociale<sup>ii</sup> (SAS<sup>2</sup>, voir [www.SAS2.net](http://www.SAS2.net)), formation reçue par deux des auteurs de ce texte, sur « un ensemble d'outils de recherche-action qui favorise la co-construction d'un processus de gestion de projets ou de résolution de problèmes » (Chevalier et Bourassa, 2005, p. 4), si l'analyse de construits facilite, au sein d'un groupe d'experts, notre démarche de définition de l'accompagnement métacognitif.

Notre deuxième objectif est de cerner notre conception commune de l'accompagnement et ainsi arriver à une définition collective. Enfin, un troisième objectif vise à comparer cette conception collective de l'accompagnement métacognitif aux conceptions courantes dans la littérature scientifique.

## Questions de recherche

Les trois objectifs sont opérationnalisés en trois questions de recherche, la première est de nature méthodologique alors que la seconde et la troisième sont de nature conceptuelle.

*Première question*: Comment l'utilisation de l'analyse de construits facilite-t-elle la démarche de définition d'un concept complexe comme l'accompagnement métacognitif par un groupe d'experts?

*Deuxième question*: Qu'est-ce que l'accompagnement métacognitif selon notre groupe de recherche?

*Troisième question*: Est-ce que notre définition de l'accompagnement métacognitif s'apparente à celle existant dans la littérature scientifique?

La prochaine section présente la méthodologie qui a servi à répondre aux questions de recherche.

## Méthodologie

En premier lieu, nous présentons les participants à l'analyse de construits, ensuite l'instrument qui a servi à cette expérience, et finalement le déroulement de l'analyse de construits.

### Participants

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'équipe de recherche est constituée de quatre membres (trois hommes et une femme). Ceux-ci étaient tous présents lors de l'analyse de construits. De plus, trois assistants de recherche (un homme

---

ii. SAS<sup>2</sup> est un modèle de recherche-action collaborative qui permet de co-construire un diagnostic sur une situation donnée et d'identifier de manière collaborative quels mécanismes mettre en place pour gérer, le cas échéant, le changement désiré.

et deux femmes, affiliés à trois études différentes), participent à l'expérience et une dernière personne s'est jointe au groupe en tant qu'observatrice. Il y avait donc, au total, quatre hommes et quatre femmes dans la salle. Une des assistantes de recherche est l'animatrice, la responsable de la gestion du groupe, afin de permettre aux quatre membres de l'équipe de discuter librement sans devoir gérer les tours de parole ou le temps.

### **Instrument**

L'analyse de construits est l'outil qui a servi à recueillir les données de cette expérience.

L'analyse de construits repose sur la théorie de personnalité de George Kelly (1955) qui présuppose que l'être humain essaie de comprendre le monde dans lequel il vit en élaborant et en testant des hypothèses sur divers aspects de ce monde. Chaque adulte crée donc un modèle individuel complexe du monde et de sa place dans ce monde. Ce modèle, d'après Kelly, est notre personnalité, nos valeurs et nos principes qui se modifient ou non lorsque nous recevons de la nouvelle information. Cette construction se fait à partir de critères, de construits, par exemple, le niveau de respect accordé aux autres personnes ou la nature de la communication entre deux personnes.

L'analyse de construits est une occasion de réfléchir sur ses propres construits, individuellement ou en groupe, et d'examiner de quelle manière leur mise en relation varie en fonction d'une thématique donnée.

### **Déroulement**

L'analyse de construits a duré approximativement deux heures trente minutes. Dans le local, les tables sont accolées afin de permettre aux participants de mieux voir l'analyse au fur et à mesure que les éléments et les construits sont étalés sur les tables.

La question que les participants se sont posée est la suivante: *Qu'est-ce que l'accompagnement métacognitif pour vous?*

Au cours de cette analyse de construits, chaque participant s'exprime puisque la première étape consiste à ce que chacun énumère, sur des petites cartes, les éléments qui constituent, pour lui, l'accompagnement métacognitif. En demandant à chaque participant de décrire sa définition de l'accompagnement métacognitif à partir de son expérience, nous générons tous les éléments de définition de l'accompagnement. S'ensuit un travail collectif de classification des éléments pour regrouper ensemble ceux qui sont synonymes, voire identiques.

Les construits sont établis à partir de ces éléments. Tel qu'expliqué dans l'annexe de Bourassa, Philion et Chevalier (dans cette revue), les construits émergent d'une technique de comparaison au hasard de trois éléments du thème abordé, et ce, en se posant la question *quels deux éléments vont ensemble ou quel élément présente le moins d'association avec les deux autres?* La comparaison entre les éléments permet aux participants de nommer la relation de similitude qu'ils perçoivent entre deux éléments et de déterminer le contraste par rapport au troisième. Afin que, dans

En demandant à chaque participant de décrire sa définition de l'accompagnement métacognitif à partir de son expérience, nous générons tous les éléments de définition de l'accompagnement.

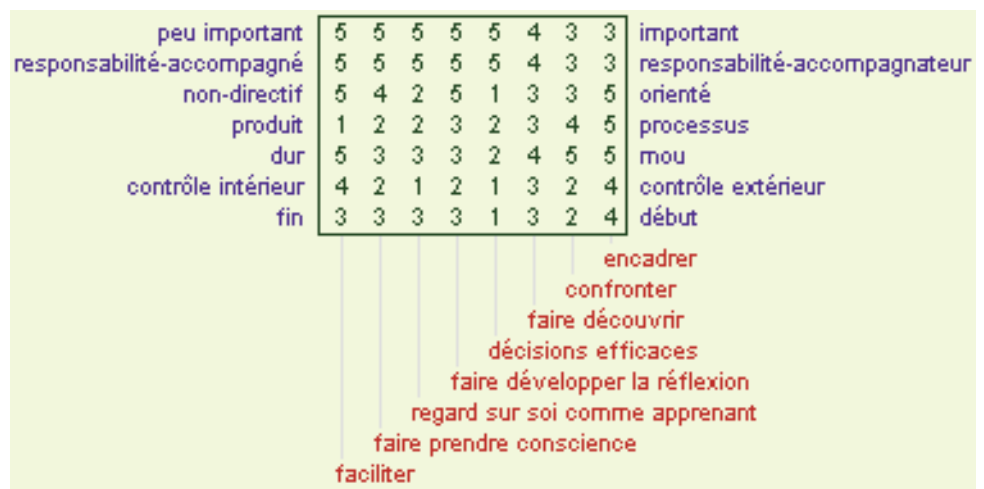


une prochaine étape, le groupe puisse évaluer les éléments en fonction des construits qu'ils ont générés, le terme du construit qui a servi à réunir les deux éléments jugés semblables reçoit la valeur 1 alors que la valeur 5 est accordée au terme (au pôle) de l'élément opposé. Cette démarche de comparaison et d'attribution des valeurs se poursuit jusqu'à ce que les participants épuisent les similitudes et les contrastes entre les éléments. La dernière étape consiste à évaluer chaque élément sur une échelle Likert de 1 à 5 en fonction des construits retenus par les participants. Il est possible que les participants attribuent un même pointage à l'un ou l'autre des éléments puisque ce pointage est une valeur nominale et non un rang. La stratégie que nous avons utilisée pour attribuer ce pointage est celle du consensus, soit de discuter du pointage à attribuer à chaque élément jusqu'à ce que les participants parviennent à un consensus. Nous avons privilégié cette stratégie parce que l'étude de la discussion ayant permis d'atteindre le consensus nous importait du fait qu'elle rendait explicite le raisonnement des participants. À cet égard, la discussion sur l'analyse de construits est enregistrée afin de pouvoir conserver une trace des propos tenus. Nous avons ensuite entré les éléments, construits et valeurs dans le logiciel d'application RepGrid, (<http://regrid.com/SAS/>). Une transcription est effectuée afin de faciliter l'analyse des résultats que nous abordons maintenant.

## Résultats

Dans la présente analyse, les résultats portant sur une définition collective de l'accompagnement métacognitif sont abordés en deux temps, d'abord ses éléments et ensuite les construits qui caractérisent les éléments. Huit éléments et sept *construits* ont émergé de la discussion (voir figure 1 ci-dessous).

Figure 1. **Éléments et construits émergents**



### Définition des éléments

Les différents éléments exprimés par les participants sont les suivants : encadrer, confronter, faire découvrir, décision efficace, faire développer la réflexion, regard sur soi comme apprenant, faire prendre conscience, et faciliter. Voici les propos des participants<sup>iii</sup>.

Pour l'élément qui s'est avéré le plus fréquemment apparu sur les fiches générées par les participants, soit celui de faciliter (n=17), les participants avaient généré initialement des concepts tels que l'aide métacognitive destinée à l'apprenant, les mesures d'accommodement, supporter, cultiver les stratégies d'apprentissage, la médiation, la rétroaction, les consignes et le suivi auprès des étudiants.

Parce qu'il arrive à des moments de donner, d'épauler, de faciliter, de cultiver...

Oh, moi ça me dérange pas de mettre « aider » là... Un verbe d'appui... Pas de problème.

C'est moi qui ai écrit « suivi auprès des étudiants »... Moi, le suivi, je le voyais plus global... Alors que l'aide, parce que je vais suivre tous mes étudiants, mais je ne vais pas nécessairement aider tous mes étudiants. Ce n'est pas tous mes étudiants qui vont avoir besoin d'aide... Alors que je vais les suivre tous.

Après discussion et négociation, les participants s'entendent pour dire que faciliter signifie épauler l'étudiant, lui donner un appui par la médiation ou la rétroaction.

L'élément faire prendre conscience (n=4) évoque chez les participants un travail du médiateur pour assurer une prise de conscience de l'apprenant, l'éveil de qui il ou elle est, et pour rendre cet éveil explicite.

Alors on pourrait se demander par exemple quand je fais de l'accompagnement métacognitif, est-ce que je pourrais avoir un autre objectif que faire faire de la réflexion. Si oui, à ce moment-là on pourrait dire « Ah, faire faire de la réflexion, c'est une stratégie par opposition à faire faire autre chose » mais si c'est toujours de la réflexion ça veut dire que... c'est partie prenante du processus...

Mais ce n'est pas un outil. C'est un objectif.

Est-ce que l'objectif n'est pas le changement? Soit dans l'esprit, soit dans la pratique de l'apprenant...

On avait dit la dernière fois une « décision efficace »...

Mais toujours issue d'une réflexion « Faire prendre conscience »?

Ok...

L'enseignant fait entreprendre une démarche à l'apprenant pour que celui-ci découvre et sache mettre en mots ce qu'il est.

L'élément faire développer la réflexion (n=3) correspond aux activités qui incitent l'apprenant à réfléchir.

---

iii. Par souci de concision, nous n'incluons pas d'extrait pour quelques éléments et construits pour lesquels les définitions sont des concepts courants.

Oui, « développement de la réflexion », activité de réflexion, réfléchir avec...  
Moi je préfère « Développer la réflexion »...  
« Faire de la réflexion »...  
Non, c'est « développer ».  
C'est plus dans le sens « faire développer »...  
« Faire développer », c'est ça... Ok.  
C'est parce que « développer la réflexion » c'est de la « non directif », justement alors  
que faire développer, il y a une direction.

Le regard sur soi comme apprenant (n=4) invite l'apprenant à pousser plus loin la réflexion sur soi, ses caractéristiques comme apprenant et son identification à l'autre.

Ok. « Regard sur soi »... « Pousser plus loin la réflexion sur soi ».  
Dans ce cas là, ça devient plus l'objet qui est visé par la réflexion, c'est-à-dire soi-même.  
Pour moi, c'est soi comme apprenant, donc c'est là où je suis là, c'est ce qui me  
« caractérise comme apprenant », ...  
Je ferais une distinction, entre réflexion qui est faite, et réflexion qui est faite sur soi.

La prise de décisions efficaces (n=1) est présentée comme étant une conséquence, un aboutissement de l'accompagnement métacognitif.

Et la dernière, c'est des décisions efficaces.  
Finalement, la dernière arrive après avoir fait tout ça, c'est, c'est...  
C'est l'accomplissement à la fin.  
Oui, si tu veux l'accompagner.  
Si ça n'aboutit pas, ça ne donne pas grand résultat...  
Ça apporte quelque chose de nouveau.

L'élément faire découvrir (n=2) à l'apprenant des idées et des pratiques nouvelles constitue le but de l'accompagnement.

L'idée touche le concept de découverte de quelque chose de nouveau.  
C'est apporter des éléments nouveaux, des pratiques, des idées.  
Ça ajoute quelque chose à l'accompagnement, une nouvelle prise de conscience :  
« Oh, je savais pas ça, maintenant je sais ça ».  
Mais si on parle de la visée de l'intervenant, il est question de faire découvrir, c'est aussi ça la visée qu'on a.

L'élément confronter (n=4) est associé à susciter un questionnement, questionner ses croyances, gérer des situations clés.

Questionner les présupposés, c'est que parfois il y a des gens pour affirmer des choses puis, quand on s'y arrête, on peut avoir l'impression que ce n'est pas tout à fait exact.  
Il faut savoir confronter, ou apporter d'autres éléments nouveaux; au fond, pour lui présenter ça, il faut déjà connaître cet apprenant-là, pour savoir l'amener à se

remettre en question sur ces éléments précis.

Tu viens d'introduire un concept là... Confronter... Dans l'accompagnement, il y a en souvent...

Il y a une partie de ça...

De la confrontation.

Parce qu'autrement, il n'y a pas quelque chose de nouveau qui émerge.

Finale, encadrer (n=2) est utilisé comme synonyme de formation puisque c'est l'enseignant qui propose une direction.

Moi j'ai mis « formation »... Mais je suis d'accord avec toi que c'est très général, ça fait partie de la formation...

Comme tel, en tout cas, dans mon sens, c'était aussi le verbe d'action « encadrer »... un processus d'apprentissage quoi...

C'est sûr que pour moi formation, c'est dans un but de former... Tu fais de l'accompagnement métacognitif dans une perspective de formation...

Pour moi « encadrer » c'est définir un objectif.

D'une certaine manière, c'est une certaine gestion.

Mais le cadre aussi contient une logique de justification, des actions qui sont prises... Quand tu, quand on fait de l'encadrement, c'est que... on a développé des frontières...

Pour moi, c'est du même ordre qu'« encadrer », c'est stratégique.

Ok! « Encadrer » convient, ça part plus de moi, j'ai une logique, j'ai un modèle, j'arrive puis dans ce sens-là, puis je donne plus une direction à ce moment-là, c'est la direction qui vient de moi...

Comme on peut le constater, le sens des éléments, leur arrêté précis émerge de la discussion en train de se faire, d'une co-construction qui se transige entre ce que chacun a pensé, au moment d'écrire ses fiches, et ce qui se définit au moment d'échanger. Il en va de même pour la définition des construits, comme la prochaine section le montre.

### **Définition des construits**

Les éléments sont appelés à être évalués par rapport à chacun des construits, en utilisant une échelle de Likert de 1 à 5. Mais avant de présenter cette évaluation, nous proposons quelques extraits de nos discussions pour démontrer comment notre groupe procède pour faire émerger un construit. Le premier construit défini par le groupe émerge en réunissant les deux éléments *encadrer* et *confronter* et en les opposant à *regard sur soi comme apprenant*. En se demandant comment les deux premiers vont ensemble et se distinguent du troisième, nous convenons que c'est le sujet porteur de responsabilité dans l'accompagnement, soit *l'accompagné* ou *l'accompagnateur*. Quant au deuxième construit, il évalue le type d'accompagnement offert, soit un *accompagnement non directif* ou un *accompagnement orienté*.

Mais je fais ça avec l'autre, je m'en vais dans une direction, mais je le fais avec lui...

Orienter peut-être?

Orienter.

Orienter, guider.

Orienter puis non orienter?

J'opposerais directif à orienter.

Orienter étant... non directif.

C'est un verbe, j'oriente.

J'oriente, ouais.

Ok. Orienter donc par l'accompagnateur.

Le troisième construit qui caractérise l'accompagnement représente la nature de l'aide apportée, que celle-ci travaille davantage en cours d'activité le *processus*, ou bien l'accompagnement porte sur le *produit* ou la réponse et par conséquent, peut tendre à se réaliser en fin d'activité (ce qui renvoie au construit 6). Le quatrième construit examine si les éléments sont métaphoriquement *durs* ou *mous*.

Comme métaphore. Je mettrais pur et dur. Tu sais c'est...

Mou?

Mou et dur.

C'est pas la confrontation qui est pour lui la prise de conscience.

Est-ce que c'est au plan de l'exigence?

C'est parce que l'élément de confrontation va à l'encontre un peu de la construction de l'apprenant telle qu'il l'a pensée. La confrontation apporte quelque chose qui...

Déboussole, vraiment là...

Qui te déstabilise.

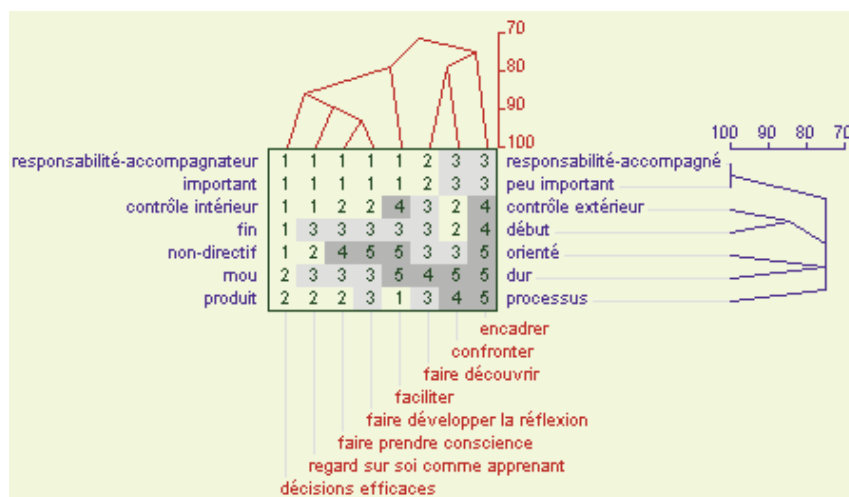
C'est ça.

C'est une fonction qui est...

Importante, c'est ça, c'est déstabiliser.

Le construit *mou* et *dur* fait donc allusion au fait que l'accompagnement métacognitif peut, sur divers plans, déboussoler, déstabiliser l'apprenant (*mou*) tandis que d'autres activités d'accompagnement pourront le reconforter, le rassurer ou le soulager (*dur*). Le foyer de *contrôle*, fut-il *intérieur* ou *extérieur*, détermine le cinquième construit, tandis que le moment de l'accompagnement métacognitif, soit le *début* ou la *fin*, fait l'objet du sixième et dernier construit. La figure 2 propose une représentation visuelle des construits par rapport aux éléments précédemment décrits. Dans cette figure, le construit polarisé *plus important / moins important* apparaît. Ce construit est utilisé à la manière d'une variable dépendante qui vérifie la pertinence des éléments avant de procéder à leur évaluation en fonction des construits générés par le groupe.

Figure 2. Analyse de construits



L'analyse statistique qui répartit les éléments et les construits en fonction des composantes principales est effectuée avec l'aide du logiciel RepGrid. Trois relations fortes émergent.

Tableau 1. Relations entre les éléments

Paires d'éléments	
<ul style="list-style-type: none"> <li>faire prendre conscience</li> <li>faire développer la réflexion</li> </ul>	92,9 %
<ul style="list-style-type: none"> <li>faire prendre conscience</li> <li>regard sur soi comme apprenant</li> </ul>	89,3 %
<ul style="list-style-type: none"> <li>regard sur soi comme apprenant</li> <li>décisions efficaces</li> </ul>	85,7 %
<ul style="list-style-type: none"> <li>regard sur soi comme apprenant</li> <li>faire développer la réflexion</li> </ul>	82,1 %

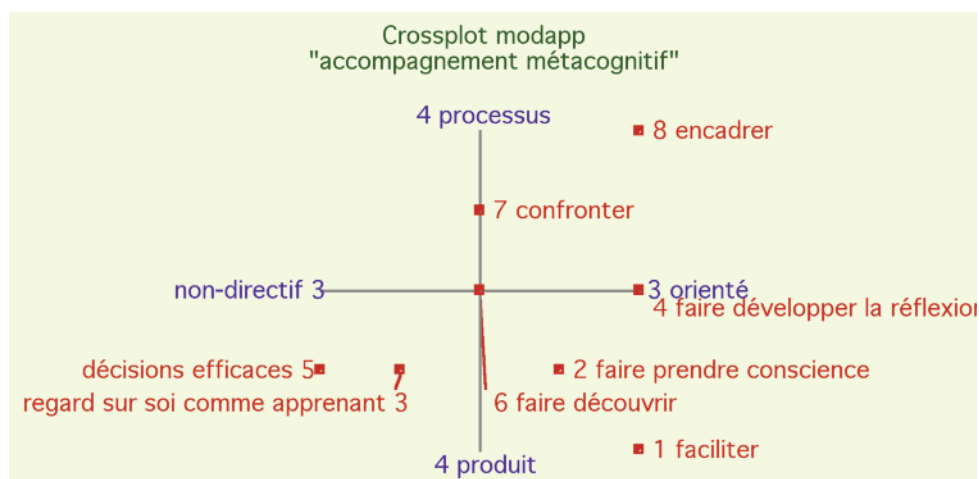
La première relation forte est constituée de la paire d'éléments faire développer la réflexion et faire prendre conscience. Sa distribution est presque identique à l'exception du fait que faire développer la réflexion est évalué comme étant plus *orienté* et plus marqué par le *processus* que faire prendre conscience. De plus, faire prendre conscience et porter un regard sur soi comme apprenant sont aussi très semblables, ce qui implique nécessairement une relation étroite entre le regard sur soi comme apprenant et faire développer la réflexion. Une dernière relation assez étroite existe entre le regard sur soi comme apprenant et prendre des décisions efficaces.

Tableau 2. Relations entre les construits

Paires de construits	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• peu important – important</li> <li>• responsabilité-accompagné – responsabilité-accompagnateur</li> </ul>	100,0 %
<ul style="list-style-type: none"> <li>• contrôle intérieur – contrôle extérieur</li> <li>• fin – début</li> </ul>	84,4 %

En ce qui a trait aux divers construits, la relation la plus forte existe entre ce qui est *peu important* et ce qui est de la *responsabilité de l'accompagnateur*. De plus, une relation assez solide existe entre le moment du processus et le type de *contrôle* exercé. Il semble donc qu'au *début* de l'accompagnement, le *contrôle* est plus *extérieur* alors que la *fin* de l'accompagnement met en place un *contrôle* dont le foyer est plus *intérieur*. Dit autrement, dans la perspective des membres du groupe de recherche interviewés, l'accompagnement métacognitif est un processus qui nécessite un encadrement plus étroit de la part de l'accompagnateur au *début* alors qu'au fur et à mesure que le processus avance, le processus s'inverse et l'accompagné gagne en autonomie. La figure 4 offre une représentation visuelle du lien entre la prise de décisions et le regard sur soi comme apprenant avec les construits *non directif* et *orienté vers le produit*. Il est intéressant de constater que beaucoup plus d'éléments se trouvent liés à ce dernier construit. Selon les participants, les éléments *encadrer* et *confronter* sont les seuls qui font partie du *processus*, tous les autres éléments ayant pour cible le *produit* tel qu'illustré dans la figure 3.

Figure 3. Liens entre les construits *processus* / *produit* et *non directif* / *orienté*



Les relations entre les éléments et les divers construits permettent d'en arriver à une définition de l'accompagnement métacognitif qui, dans la prochaine section, sera comparée à la définition courante.

## Discussion

Nous commençons cette section en examinant les diverses définitions de l'accompagnement métacognitif et, dans un deuxième temps, mettons en relation ces définitions avec celle que l'équipe a générée. Suivent nos réflexions sur l'utilisation de l'analyse de construits comme outil de réflexion au sein d'un groupe de recherche.

Une définition synthèse de l'accompagnement métacognitif est la suivante : « un soutien qui favorise un regard sur sa démarche mentale en situation d'apprentissage. En ce sens, un tel accompagnement vise à susciter des prises de conscience sur ses façons d'apprendre, à amener à rendre plus métacognitif ce que la personne fait déjà, à percevoir les déclics métacognitifs et à en profiter pour favoriser l'apprentissage et les prises de conscience » (Lafortune et Deaudelin, 2002, p. 200). Ainsi défini, l'accompagnement est un processus de transformation complexe où l'accompagnateur incite les personnes accompagnées à réfléchir sur leurs façons de faire, leurs conceptions et leurs croyances. Or, comme le souligne Morandi (2006), l'accompagnement suppose une relation interpersonnelle, mais cette relation n'est pas toujours fluide : la difficulté y est souvent présente. Toutefois, si l'accompagnateur réussit à créer un climat de confiance mutuelle, un processus de coopération (Leblanc, 2005) et de co-construction s'installera.

À la manière des écrits mentionnés, notre analyse de construits insiste sur l'importance du soutien et de la prise de conscience dans ce processus relationnel, mais ajoute un élément nouveau, à savoir mener à une prise de décisions efficaces. En effet, dans les écrits consultés (Beauvais, M. et Boudjaoui, M., 2005; Clénet, J., 2005; Dionne, L., 2004; Gélinas, 2004; Leblanc, J., 2005) l'importance est accordée au processus d'accompagnement, au comment faire, mais le résultat de cet accompagnement est peu ou pas examiné par les chercheurs. Beauvais et Boudjaoui (2005) examinent la conscience de la complexité humaine dans l'accompagnement et la prise en compte de l'autonomie de la personne accompagnée tandis que Dionne (2004) insiste sur l'apprentissage de la collaboration, Gélinas (2004) sur le renouvellement des pratiques, Leblanc (2005) sur la compétence relationnelle de coopération et enfin Clénet (2005) sur la double fonction de l'accompagnant, d'écoute et d'aide à la construction des connaissances.

Or, si le but de l'accompagnement métacognitif est d'amener l'accompagné à réfléchir, à se questionner, il s'ensuit que celui-ci voudra prendre une action après avoir fait cette réflexion. C'est donc à la fin du processus d'accompagnement que l'accompagné prendra une ou des décisions en fonction de sa réflexion. Si, par exemple, dans le cadre d'un cours de formation initiale à l'enseignement, un professeur incite ses étudiants à réfléchir sur leurs actions visant à assurer une saine gestion de classe,

À la manière des écrits mentionnés, notre analyse de construits insiste sur l'importance du soutien et de la prise de conscience dans ce processus relationnel, mais ajoute un élément nouveau, à savoir mener à une prise de décisions efficaces.



ces derniers pourraient décider, après avoir identifié des lacunes dans leurs stratégies de gestion, de les modifier. Cet élément nouveau dans la définition d'accompagnement métacognitif qu'est la prise de décisions efficaces représente la fin du processus, le résultat espéré de la réflexion de l'accompagné, suite à l'accompagnement reçu de l'accompagnateur.

### **Analyse de construits revisitée**

L'analyse de construits est un excellent outil de réflexion métacognitive, et ce, pour plusieurs raisons. Premièrement, grâce à sa démarche inductive, cette formule ne permet pas d'installer une vision a priori de la définition d'un concept, dans le contexte qui nous occupe, du concept d'accompagnement métacognitif; la définition ne peut qu'être émergente, à tel point que même une fois l'exercice complété, le groupe, en observant le diagramme produit, peut aisément conclure que le résultat ainsi généré peut encore faire l'objet d'amélioration. En ce sens, cette analyse est en soi un processus qui travaille à faire émerger l'implicite de manière à rendre explicite sa représentation d'un concept et, de cette explicitation, elle offre la possibilité d'entrer en réflexion métacognitive pour réviser cette représentation.

Deuxièmement, grâce à ses mécanismes inhérents de discussion négociée, lorsque l'analyse de construits se fait analyse sociale, cette formule assure une véritable co-construction de sens comme les extraits de verbatim nous ont permis de l'observer. Une idée est clarifiée, précisée ou encore révisée, modifiée dans une représentation en train de se construire ensemble. Enfin, l'obligation de mettre une valeur sur chaque élément, et ce, en fonction de chaque construit, et de viser un travail de consensus, sert d'excellent prétexte à faire évoluer la discussion. Confronter ensemble non seulement les différentes définitions, mais les différentes attributions de valeurs permet au processus inductif d'utiliser des mécanismes rigoureux pour comparer et négocier une définition qui enchâsse les différentes conceptions et qui s'adapte aux différents milieux de chacun des partenaires de recherche.

Troisièmement, les traces laissées sur les fiches de même que sur la matrice qui est générée nous permettent à tout moment de réviser nos différends en ce qui a trait à nos définitions des éléments de l'accompagnement métacognitif qui n'étaient pas identiques, tout en nous donnant des repères qui nous permettent d'éviter de tourner en rond. En effet, les traces laissées, aussi bien que le processus lui-même, évitent la perte du fil que le groupe de discussion génère parfois tout en nous offrant une démarche précise pour en arriver à une définition. L'obligation de faire une analyse de construits, incluant l'analyse du dendrogramme et du graphe cartésien générés pendant la rencontre, a donné à cet exercice une légitimité et un recul qu'une discussion n'aurait pas eus.

Quatrièmement, l'expérience vécue par l'équipe devient en quelque sorte un processus de résolution de problème, de recherche-action à l'intérieur même de notre recherche. En effet, devant le problème que constituait l'absence d'une définition commune de l'accompagnement métacognitif, nous nous sommes donné un moyen d'action qui nous a permis de repenser nos définitions individuelles en même temps que de construire une définition commune au groupe. Cet exercice

L'expérience vécue  
par l'équipe devient  
en quelque sorte un  
processus de résolution  
de problème, de  
recherche-action à  
l'intérieur même de  
notre recherche.

nous a permis de nous définir en tant que chercheurs et en tant qu'équipe de recherche.

Ceci dit, il faut tout de même admettre que le fonctionnement de cette première analyse de construits ne s'est pas déroulé sans embûches. Quelques difficultés se sont présentées, telles que le fait d'avoir nommé une assistante de recherche comme animatrice. Dans un contexte comme celui-ci, où les chercheurs sont experts dans le domaine, il était difficile pour l'assistante de prendre une ascendance sur le groupe dans la gestion de la discussion. Un chercheur-animateur identifié parmi les membres du groupe de recherche aurait été préférable comme solution. Cela étant, les enjeux et questionnements des membres étant bien réels, la discussion a été très animée puisque tous voulaient voir ce qui allait advenir, et par conséquent, étaient prêts à investir l'effort nécessaire. L'animatrice a, par ailleurs, bien su gérer les tours de parole.

De plus, au départ, certains membres de l'équipe n'étaient pas convaincus ou ne connaissaient pas l'analyse de construits et étaient donc sceptiques quant à l'utilité de cet exercice. Cependant, ils se sont laissés prendre au jeu, ont participé à la discussion et à la fin de l'exercice, ont reconnu la valeur de celui-ci. D'après l'équipe, cette méthode nous a permis d'avancer en tant que groupe de recherche, mais aussi nous a fourni l'occasion de développer notre définition de l'accompagnement métacognitif et de ses construits.

## Conclusion

Que retirons-nous donc de cette expérience? Il nous faut dire que nous croyons que nous avons rencontré les trois objectifs fixés. Le premier, d'ordre méthodologique, visait à expérimenter l'analyse de construits. Cet exercice nous a permis de le faire et de constater que cet outil répondait très bien à nos besoins. L'analyse de construits comme outil de conceptualisation dans un groupe de recherche est efficace, car elle structure nos propos beaucoup plus qu'une simple conversation, elle nous permet de garder une trace des éléments et des construits retenus par le groupe et offre un logiciel d'analyse simple et convivial.

Notre second objectif, définir l'accompagnement métacognitif dans une démarche de recherche-action, et notre troisième objectif, comparer notre conception aux conceptions courantes dans la littérature scientifique, ont aussi été atteints comme l'atteste le présent article. Ce défi d'utiliser l'analyse de construits au sein d'un groupe de recherche en vue de définir un concept complexe est une belle réussite pour notre groupe de recherche et nous encourageons les chercheurs à l'expérimenter.

## Références bibliographiques

- BEAUVAIS, M. et BOUDJAOUÏ (2005). Sens et significations de l'accompagnement individualisé en formation professionnelle: le cas du tutorat universitaire dans l'enseignement supérieur professionnalisé français, dans Landry, C. et Pilon, J.-M. (Eds.), *Formation des adultes aux cycles supérieurs (Quête de savoirs, de compétences ou de sens?)*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p.163-181.
- BOUCHER, L.-P. et JENKINS, S. (2004). Un soutien au processus de transformation des pratiques au primaire, dans L'Hostie, M., et L.P. Boucher, *L'accompagnement en éducation (Un soutien au renouvellement des pratiques)*. Sainte Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 85-106.
- BOURASSA, M. et CHEVALIER, J. (2005). *SAS2 (Systèmes d'analyse sociale)*, 80 p.
- CLÉNET, J. (2005). Accompagnement et formation d'adultes en alternance : complexité et modélisations de pratiques dans l'enseignement supérieur, dans Landry, C. et Pilon, J.-M. (Eds.), *Formation des adultes aux cycles supérieurs (Quête de savoirs, de compétences ou de sens?)*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 41-69.
- DESGAGNE, S., BEDNARZ, N., COUTURE, C., POIRIER, L. et LEBUIS, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVII, no 1, p. 33-64.
- DIONNE, L. (2004). L'espace de médiation: un lieu de réflexion sur les rôles et la posture du chercheur, dans L'Hostie, M., et L.P. Boucher, *L'accompagnement en éducation (Un soutien au renouvellement des pratiques)*. Sainte Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 63-81.
- GÉLINAS, A. (2004). Les exigences de l'accompagnement dans le renouvellement des pratiques: la perspective du changement en éducation, dans L'Hostie, M., et L.P. Boucher, *L'accompagnement en éducation (Un soutien au renouvellement des pratiques)*. Sainte Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 31-47.
- LAFORTUNE, L. et DEAUDELIN, C. (2002). *Accompagnement socioconstructiviste (Pour s'approprier une réforme en éducation)*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. et MARTIN, D. (2004). L'accompagnement (Processus de coconstruction et culture pédagogique, dans L'Hostie, M., et L.P. Boucher, *L'accompagnement en éducation (Un soutien au renouvellement des pratiques)*. Sainte Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 47-62.

- LAFORTUNE, L., ST-PIERRE, L. et MARTIN D. (2005). Compétence émotionnelle dans l'accompagnement (Analyse des manifestations d'émotions dans un contexte de changement), dans Lafortune L., Daniel, M.-F., Doudin, P.A. et Pons, F., *Pédagogie et psychologie des émotions (Vers la compétence émotionnelle)*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 87-118.
- LAFORTUNE, L. et ROBERTSON, A. (2004). Métacognition et pensée critique (Une démarche de mise en relation pour l'intervention), dans R. Pallascio, M.-F. Daniel et L. Lafortune. (Eds.), *Pensée et réflexivité (Théories et pratiques)*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 107-129.
- LEBLANC, J. (2005). L'accompagnement pour le développement d'une compétence relationnelle de coopération, dans Landry, C. et Pilon, J.-M. (Eds.), *Formation des adultes aux cycles supérieurs (Quête de savoirs, de compétences ou de sens?)*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 117-132.
- MORANDI, F. (2006). Difficulté d'enseigner, difficulté d'apprendre, dans Montoya, Y., Martinez, J.-P. et Boutin, *École actuelle face au changement (Instruire, éduquer ou socialiser)*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 61-72.
- NOËL, B., ROMAINVILLE, M. et WOLFS, J. L. (1995). La métacognition, facettes et pertinence du concept en éducation. *Revue française de pédagogie*, 112, p. 47-56.
- PALKIEWICZ, N. (1997). L'encadrement des étudiants dans le contexte du premier cycle universitaire, dans L. Langevin et L. Villeneuve (Dir.), *L'encadrement des étudiants. Un défi du XX<sup>ème</sup> siècle*. Montréal : Éditions Logiques, p. 27-92.
- PETERS, M., CHEVRIER, J., LEBLANC, R., FORTIN, G. et MALETTE, J. (2005a). Compétence réflexive, carte conceptuelle et webfolio à la formation des maîtres. *Canadian Journal of Learning and Technology*, vol. 31, no 3.
- PETERS, M., CHEVRIER, J., LEBLANC, R., FORTIN, G. et MALETTE, J. (2005b). Discussion Forum and Reflection in Teacher Education. SITE, Phoenix, Arizona, 1-5 mars.
- PETERS, M., CHEVRIER, J., LEBLANC, R., FORTIN, G. et MALETTE, J. (2005c). Using a webfolio and a discussion board to develop future language teachers' technological competencies and their reflective skills. ISLS, Montréal, 18-20 avril.
- PETERS, M., CHEVRIER, J., LEBLANC, R., FORTIN, G. et MALETTE, J. (2005d). Developing competencies through the use of a webfolio and a discussion board. Calico, Michigan State University, 17-21 mai.
- PETERS, M., CHEVRIER, J., LEBLANC, R., FORTIN, G. et MALETTE, J. (2005e). Inspiration, conceptual maps and reflexion. Ed-Media, Montréal, 27 juin - 2 juillet.

- PETERS, M. (2006). A One-Course Approach to the Development of Competencies for Computer Integration in the Language Classroom in Pre-Service Teacher Training, dans P. Hubbard et M. Levy (Ed.), *Teacher Education in CALL* (Chapter 9). Toronto : John Benjamins Publishing Company, Language Learning and Language Teaching Series.
- PETERS, M., CHEVRIER, J., LEBLANC, R., FORTIN, G., et MALETTE, J. (2006a). The ePortfolio: A Learning Tool for Pre-Service Teachers, dans A. Jafari, et C. Kaufman, *Handbook of research on ePortfolios*. London : Idea Group Inc., p. 313-326.
- PETERS, M., CHEVRIER, J., LEBLANC, R. et FORTIN, G. (2006b). Conceptual Maps in Teacher Education. SITE, Orlando, Florida, 20-24 mars.
- PETERS, M., CHEVRIER, J., LEBLANC, R. et FORTIN, G. (2006c). Reflection, concept maps and language teacher education. Calico, Honolulu, Hawaï, 16-20 mai.
- PETERS, M., CHEVRIER, J., LEBLANC, R., FORTIN, G. et KENNEDY, S. (2006d). Cartes conceptuelles, réflexion et style d'apprentissage à la formation des maîtres. CSSE, Toronto, 27-30 mai.
- ROMAINVILLE, M. et NOËL, B. (2003). Métacognition et apprentissage de la prise de notes à l'université. *Arob@se*, volume 1-2, p. 87-96.
- SCHRAW, G. et DENNISON, R.S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, p. 460-475.