



SYLVIE VIOLA

CHRISTIAN DUMAIS

Professeure

Université du Québec à Montréal

viola.sylvie@uqam.ca

Chargé de cours

Université du Québec à Montréal

Université de Montréal

Doctorant en éducation à l'Université

du Québec en Outaouais

dumais.christian@uqam.ca

LES ENTRETIENS MÉTACOGNITIFS EN STAGE : UNE HARMONIE EN TROIS TEMPS, TROIS MOMENTS

La supervision de stage implique inévitablement des échanges entre un enseignant associé, un stagiaire et un superviseur. L'enseignant associé, contrairement au superviseur, a la possibilité de faire des observations et des rétroactions de façon spontanée ou planifiée plusieurs fois par semaine, et ce, habituellement sur une longue période de temps. De son côté, le superviseur porte son regard sur un ou deux moments particuliers durant le stage et ses observations doivent être ajustées en fonction des discussions qu'il a avec l'enseignant associé et le stagiaire. Or, toutes les données recueillies pour dresser le portrait le plus représentatif et le plus honnête possible du stagiaire sont essentielles même si elles sont très souvent « attrapées au vol », dans des situations planifiées certes, mais aussi parfois dans des situations inattendues.

La relation de confiance est primordiale en situation de stage.

Ces données doivent être échangées de façon harmonieuse entre les différents acteurs de la triade. Sachant que la relation de confiance est primordiale en situation de stage, comment arrive-t-on à connaître suffisamment les stagiaires pour porter un regard juste et professionnel sur leur travail? De quelle façon peut-on croiser les données issues d'observations et d'entretiens afin de construire avec les stagiaires une meilleure compréhension de la situation? Quelles variables pourraient donner un portrait global du développement de leurs compétences? Comment ce portrait pourrait décrire particulièrement

le développement de la compétence à l'oral, compétence essentielle au travail enseignant. Pour répondre à ces questions, nous proposons deux modèles qui peuvent être mis en place lors de stages. Ces modèles seront contextualisés à l'aide de la compétence 2, volet oral, du référentiel professionnel en enseignement (MEQ, 2001).

Les deux modèles interreliés de la pratique réflexive en situation de stage

Depuis quelques années, au programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire de l'UQAM, nous nous questionnons sur la place réelle que nous voulons accorder aux stagiaires dans les entretiens de nature réflexive autour de leurs expériences de stage. À ce jour, nous sommes convaincus que les stagiaires doivent se révéler davantage au cours de ces entretiens et que les échanges doivent se construire à partir des propos tenus par l'apprenant. Dans cette posture, les rôles de l'enseignant associé et du superviseur ne s'en trouvent pas diminués pour autant. Au contraire, ils revêtent un caractère plus stratégique où ils doivent écouter de façon active et orienter « adroitement » leur questionnement. Ainsi, nous avons tenté de redéfinir les rôles qu'ils devaient exercer afin de les amener à intervenir différemment lors de ces échanges. Nous avons donc élaboré une démarche en « trois temps, trois moments et quatre étapes » autour de laquelle les échanges contribuent à ce que le stagiaire arrive à mieux se connaître et à se faire connaître



et reconnaître. Cette démarche est largement inspirée du modèle de l'entretien d'explicitation de Vermersh (2011), de la discussion métacognitive fréquemment utilisée en enseignement stratégique ainsi que des travaux en métacognition de Lefebvre-Pinard et Pinard dans Viola (1999) que nous avons adaptés au contexte de stage. Nous avons ainsi clairement défini deux modèles arrimés l'un à l'autre (voir fig. 1). Le premier modèle intitulé *Démarche d'introspection et d'action* décrit les composantes de la démarche du stagiaire et le deuxième modèle intitulé *Démarche d'accompagnement de l'enseignant associé et du superviseur* comprend « trois moments », soit le **moment 1** : le questionnement général, le **moment 2** : le questionnement spécifique, et le **moment 3** : le questionnement contextualisé autour d'une situation d'enseignement et d'évaluation (SAÉ). Les questionnements général (moment 1) et spécifique (moment 2) se composent de « trois temps » : avant, pendant et après le stage. Le questionnement contextualisé (moment 3) comporte quatre étapes qui se terminent par la technique E.S.Q.U.I.V.E.R.

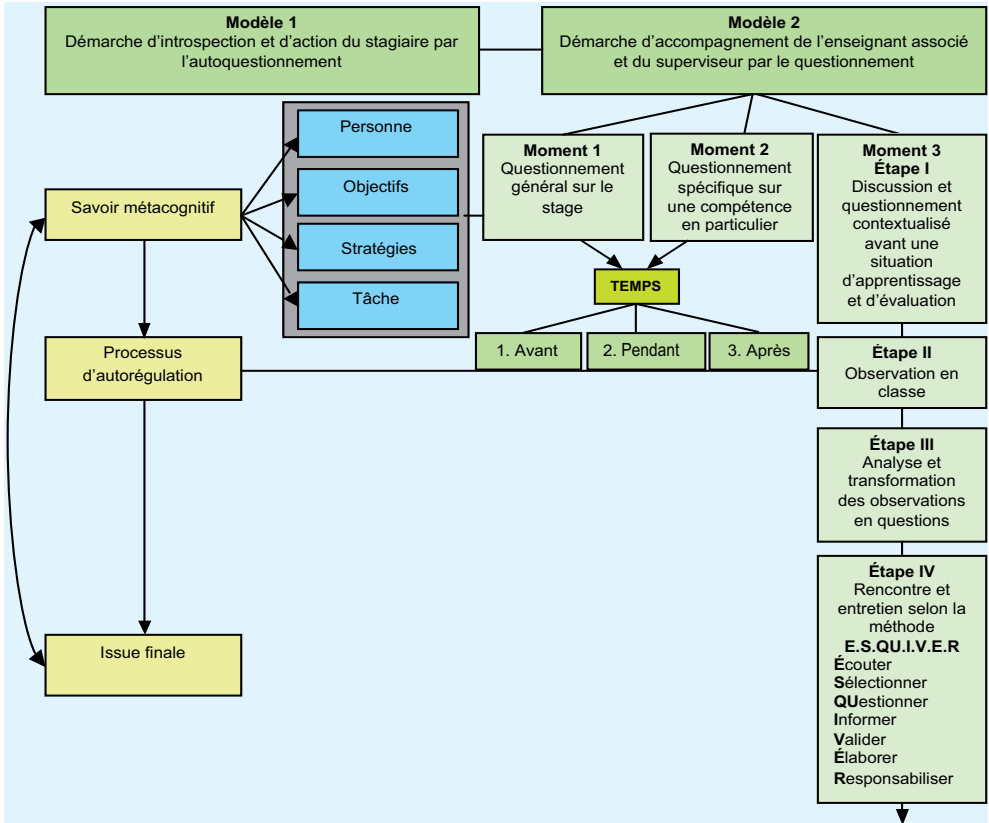


Fig. 1 – Modèles d’introspection et d’accompagnement à la pratique réflexive par le questionnement

Modèle 1 – La démarche d’introspection et d’action du stagiaire : une démarche d’autoquestionnement en trois temps

Avant, pendant et après le stage sont les trois temps pendant lesquels les stagiaires doivent porter un regard attentif sur quatre variables : la personne (le stagiaire), les objectifs (en lien avec le stage et le cheminement du stagiaire), les stratégies (les moyens que le stagiaire connaît) et la tâche (le niveau d’enseignement du stage et son environnement particulier). Ces variables constituent le savoir métacognitif disponible qui, verbalisé fréquemment, devient un outil précieux à la mise en œuvre de processus d’autorégulation et qui, par le fait même, permet aux stagiaires de s’ajuster dans l’action et d’arriver à porter un regard sur l’issue finale de leur démarche, issue qui contribue, du même coup, à enrichir à nouveau leur savoir métacognitif. Le tableau 1 présente un exemple de questions très générales que les stagiaires pourraient se poser lors de ces trois temps de réflexion. Ces questions devraient éventuellement les amener à se fixer des objectifs de stage et devraient être complétées par des questions spécifiques.

Tableau 1 : Autoquestionnement général

Avant le stage	
Personne	<ul style="list-style-type: none"> • Qu’est-ce que je sais à propos de mes compétences professionnelles? Qu’est-ce que ce stage peut m’apporter sur le plan personnel? Qu’est-ce qui m’intéresse le plus par rapport à ce que je vais vivre cette année?
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> • Quels objectifs dois-je me fixer pour ce stage? Pourquoi? • En quoi ces objectifs rejoignent-ils mes besoins de formation?
Stratégies	<ul style="list-style-type: none"> • Quelles sont mes forces par rapport aux stratégies d’enseignement? Qu’est-ce que je maîtrise moins? • Quels obstacles vais-je rencontrer? Qu’est-ce que j’ai l’habitude de faire lorsque plus rien ne va?
Tâche	<ul style="list-style-type: none"> • Qu’est-ce que je connais de mon école de stage? Qu’est-ce que je sais de ce cycle d’apprentissage? • Qu’est-ce que je connais des élèves de ma classe de stage?
Pendant le stage	
	<ul style="list-style-type: none"> • De façon générale, est-ce que tout va comme prévu? Quelles sont mes stratégies efficaces pour surmonter les obstacles envisagés? • Mon intérêt pour l’âge des élèves se modifie-t-il au fur et à mesure du stage? Si oui, de quelle façon? (tâche) • Les objectifs que je me suis fixés sont-ils réalistes? En quoi ces objectifs me permettent-ils de faire valoir mes valeurs pédagogiques? (personne)
À la fin du stage	
Personne	<ul style="list-style-type: none"> • Quelles sont les compétences que je maîtrise le mieux? Lesquelles puis-je développer davantage maintenant? • Qu’est-ce que cette profession m’apporte sur le plan personnel?
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> • Après avoir vécu ce stage, quels objectifs puis-je me fixer maintenant?
Tâche	<ul style="list-style-type: none"> • Qu’est-ce que ce milieu ou ce niveau d’enseignement m’apporte de plus intéressant? • Qu’est-ce que je retiens de ce contexte de stage?
Stratégies	<ul style="list-style-type: none"> • Qu’est-ce que je peux faire pour améliorer telle ou telle compétence? • Qu’est-ce que je peux faire pour prendre davantage de place dans mon milieu? • Quelles sont les stratégies de gestion de classe que je maîtrise le mieux?

Afin de donner des exemples concrets de questions spécifiques, le tableau 2 en présente qui se rapportent à la compétence 2, volet oral, du référentiel professionnel en enseignement. Ces questions spécifiques proviennent de grilles d'autoévaluation et de coévaluation de la compétence à l'oral présentées aux étudiants durant leur formation¹. Ces derniers ont donc l'occasion de revoir fréquemment les questions et de les mettre en application lors de différentes tâches universitaires ainsi que dans les stages. Encore une fois, les questions se rapportent aux quatre variables métacognitives vues précédemment.

Tableau 2 : Autoquestionnement du stagiaire par rapport à la compétence à l'oral

Personne	Stratégie	Tâche	Objectif
En tant que professionnel de l'enseignement, comment perçois-je mes compétences à l'oral?	Quels moyens (stratégies) vais-je mettre en œuvre afin d'atteindre les objectifs fixés par rapport à mes compétences à l'oral?	Quels contextes (tâches) me semblent plus difficiles que d'autres lorsque je m'exprime à l'oral?	Qu'est-ce que j'aimerais améliorer par rapport à mes compétences à l'oral? Quels objectifs puis-je me fixer?

Modèle 2 – Démarche d'accompagnement de l'enseignant associé et du superviseur en trois moments

Un stagiaire réflexif prendra l'habitude de se questionner avant, pendant et après le stage, même s'il n'en est pas toujours conscient. Cependant, ce n'est pas toujours le cas et certains stagiaires auront besoin d'accompagnement pour entreprendre une telle démarche. L'enseignant associé et le superviseur pourront alors intervenir selon trois moments de questionnement : général, spécifique et contextualisé. Le **moment 1** consiste à poser des questions très générales sur le stage sans entrer dans le domaine d'une compétence en particulier. Ainsi, toutes les questions du tableau 1 pourraient servir aux entretiens des enseignants associés et des superviseurs en transformant les questions à la 2^e personne. Le **moment 2** fait référence aux questions spécifiques concernant les compétences professionnelles (par exemple, la compétence 2, volet oral). Le tableau 3 présente des questions que le superviseur ou l'enseignant associé pourraient poser aux stagiaires à propos de la compétence 2, volet oral. Ces questions pourraient ensuite être complétées par des questions encore plus précises qui correspondraient aux composantes de la compétence à l'oral. Le tableau 4 en fait d'ailleurs l'énumération.

Le rôle des accompagnateurs n'est pas de dire, mais de faire dire.

Tableau 3 : Questionnement spécifique par l'enseignant associé et le superviseur par rapport à la compétence 2, volet oral

Personne	Stratégie	Tâche	Objectif
<ul style="list-style-type: none"> Est-ce important pour toi de bien t'exprimer devant les élèves? Sur le plan de cette compétence, où te situes-tu? Par rapport aux autres étudiants de ton âge, te considères-tu comme étant plus habile que les autres? Es-tu plus habile maintenant à communiquer oralement qu'avant le stage? Pourquoi dis-tu cela? 	<ul style="list-style-type: none"> Que fais-tu pour te préparer à bien communiquer à l'oral? Est-ce que cela t'arrive de faire des erreurs à l'oral? Comment le sais-tu? Es-tu capable de les identifier? Que fais-tu à ce moment-là? Que fais-tu après une situation d'enseignement lorsque tu as commis des erreurs à l'oral? Comment te sens-tu alors? 	<ul style="list-style-type: none"> Selon toi, doit-on s'exprimer différemment lorsqu'on s'adresse aux enfants, aux parents et aux pairs? Selon toi, qu'est-ce qui est différent entre l'oral et l'écrit? Es-tu plus habile à l'oral qu'à l'écrit? Comment le sais-tu? 	<ul style="list-style-type: none"> Quels objectifs te fixes-tu pour ce stage? Comment les as-tu choisis? Que feras-tu pour les atteindre? Quels objectifs pourrais-tu te fixer après ce stage? Pourquoi dis-tu cela? Quels aspects spécifiques aimerais-tu travailler?

Tableau 4 : Des questions spécifiques à propos de la compétence à l'oral (composantes)

Composantes	Personne	Stratégie	Tâche	Objectif
C1 : Employer une variété de langage oral approprié dans ses interventions auprès des élèves, des parents et des pairs.	Est-ce important pour toi d'employer une variété de langage oral approprié dans tes interventions auprès des élèves, des parents et des pairs?	Comment peux-tu employer une variété de langage oral approprié dans tes interventions auprès des élèves, des parents et des pairs?	Selon toi, comment le contexte t'amène-t-il à parler de la même façon lorsque tu t'adresses à des élèves du préscolaire, du primaire, des parents, etc.?	Quels objectifs pourrais-tu te fixer afin d'employer une variété de langage oral approprié dans tes interventions auprès des élèves, des parents et des pairs?
C3 : Pouvoir prendre position, soutenir ses idées et argumenter à leur sujet de manière cohérente, efficace, constructive et respectueuse lors de discussions.	En quoi est-ce important de t'exprimer de façon rigoureuse et respectueuse lorsque tu dois défendre tes propos?	Comment sais-tu que ton discours est cohérent lorsque tu t'adresses à des enfants? Que fais-tu pour qu'il en soit ainsi?	Selon toi, dans quelles situations est-il plus facile ou plus difficile de s'exprimer correctement?	Quels objectifs pourrais-tu te fixer afin de faire valoir tes idées de façon constructive et respectueuse lors de discussions?
C4 : Communiquer ses idées de manière rigoureuse en employant un vocabulaire précis et une syntaxe correcte.	Que penses-tu de ta capacité ou de tes habiletés à trouver les mots pour dire les choses?	Que fais-tu pour sélectionner le vocabulaire que tu utilises à l'oral?	Selon toi, est-ce plus facile de trouver les mots lorsqu'on s'adresse à des élèves du préscolaire? Qu'est-ce qui est différent par rapport aux autres cycles ?	Quels buts te fixes-tu pour améliorer le vocabulaire que tu utilises à l'oral?
C5 : Corriger les erreurs commises par les élèves dans leurs communications orales et écrites.	Pourquoi est-ce important de corriger les erreurs commises par les élèves?	Comment t'y prends-tu pour corriger les erreurs des élèves?	Corrige-t-on les élèves de la même manière lorsqu'on est en présence d'élèves allophones?	Quels objectifs pourrais-tu te fixer pour mieux intervenir pour corriger les erreurs des élèves?
C6 : Chercher constamment à améliorer son expression orale et écrite.	Quelle importance accordes-tu à l'amélioration de ton expression orale?	Quels moyens mettras-tu en œuvre pour t'améliorer?	Est-ce différent de savoir que tu devras t'améliorer aussi lorsque tu auras ta propre classe?	Quels objectifs pourrais-tu te fixer pour chercher constamment à améliorer ton expression orale?

Tableau 5 : Grille d'observation et de questions

Je note les faits	Je transforme les faits en questions	J'identifie les compétences visées

Discussion et questionnement contextualisé avant une situation d'apprentissage et d'évaluation

Le troisième moment du questionnement se réalise lors de la présentation par le stagiaire d'une situation d'apprentissage aux élèves. Après avoir discuté brièvement avec lui afin de connaître les grandes lignes de sa situation d'apprentissage, l'enseignant associé ou le superviseur observe attentivement ce qui se passe en classe en notant des faits. Par la suite, il entame une analyse préliminaire de ses observations en transformant les faits observés en questions. Il établira des liens entre les observations et les compétences professionnelles (voir tableau 5). Il rencontrera ensuite le stagiaire pour un entretien. Durant cet entretien, il utilisera la technique que nous avons intitulée E.S.Q.U.I.V.E.R pour préciser le rôle de l'accompagnateur lors de la démarche de questionnement, et ce, afin d'« éviter adroitement... de tout dire ». Ainsi, dans un premier temps, l'accompagnateur **É**couter ce que le stagiaire lui dira à propos du déroulement de l'activité, **S**électionnera un ou deux thèmes centraux de ses observations (dans le cas de la compétence à l'oral, l'accompagnateur pourrait, par exemple, discuter de la façon de donner des consignes à l'oral, du non-verbal utilisé, de la richesse du vocabulaire, etc.), **Q**uestionnera le stagiaire, l'**I**nformera de ce qu'il a vu à partir des propos du stagiaire, **V**alidera les points soulevés par le stagiaire, **É**laborera avec lui un plan d'action (objectifs et moyens) et le **R**esponsabilisera en lui demandant de lui faire un compte rendu des échanges. La démarche de questionnement que nous proposons ici laisse toute la place au stagiaire. L'accompagnateur ne fait que le guider par ses questions. Comme le stagiaire a aussi besoin d'une validation de la part d'un expert, l'accompagnateur (l'enseignement associé ou le superviseur) devra faire cette validation à la toute fin de l'entretien.

Le rôle de l'enseignant associé et du superviseur dans la démarche d'accompagnement par le questionnement

Les questions proposées dans les tableaux 1 à 4 ne doivent pas être utilisées de façon systématique. Elles ne sont là qu'à titre suggestif afin d'alimenter les échanges. Comme mentionné précédemment, ce sont les stagiaires qui devraient s'exprimer lors des entretiens de supervision de stage. Il est essentiel de mettre en place des conditions pour le faire. En effet, le rôle des accompagnateurs n'est pas de dire, mais de faire dire. En ayant ces variables en tête pour questionner les stagiaires, les enseignants associés et les superviseurs seront plus à même d'écouter, d'enrichir et de rediriger la discussion. Les questions posées aux stagiaires peuvent mener à une variété de réponses que les enseignants associés et les superviseurs doivent pouvoir reprendre pour relancer et prolonger la discussion ainsi que la réflexion. Autrement dit, ce sont les réponses qui guident le questionnement. Lors d'entretiens, les relances sont d'une efficacité incontestable (Vermesh, 2011). Savoir écouter pour mieux questionner est une tâche exigeante, mais payante et profitable pour tous. Tel est le défi et il est de taille!

Dans le cas de la compétence à l'oral, le questionnement prend tout son sens. Il permet d'alléger le regard que l'on porte sur le stagiaire et la prise en compte de certaines précautions. En effet, la compétence à l'oral d'une personne peut la définir, puisqu'elle est souvent en lien direct avec le milieu social. Il peut être très délicat d'intervenir. Il s'avère donc important de faire la distinction entre

la personne et sa façon de communiquer. L'aspect culturel entre également en jeu. Des différences importantes peuvent exister entre la culture du stagiaire et celle de l'enseignant associé ou du superviseur, ce qui peut avoir des répercussions sur la compétence à l'oral. Dans un tel cas, la discussion peut permettre de mieux comprendre la réalité et les attentes de chacun.

Conclusion

En diffusant ce cadre de questions à l'ensemble des acteurs de la formation, nous souhaitons que l'harmonie se crée au sein de la triade impliquée dans un stage et que les questions de chacun contribuent à dresser un portrait fidèle des stagiaires. Nous désirons aussi que chacun prenne sa part de responsabilité dans cette démarche et qu'un climat de confiance s'installe au cœur des échanges.

Références

- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement professionnel : les orientations, les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Vermesh, P. (2011, 7^e édition). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Viola, S. (1999). *Les effets de l'entraînement au métaquestionnement sur la compréhension en lecture chez les élèves de sixième année du primaire*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Montréal.

Note

- Les grilles sont disponibles sur le site Web de l'AQEP à l'adresse suivante : www.aqep.org

En diffusant ce cadre de questions à l'ensemble des acteurs de la formation, nous souhaitons que l'harmonie se crée au sein de la triade impliquée dans un stage et que les questions de chacun contribuent à dresser un portrait fidèle des stagiaires.



Grilles d'autoévaluation et de coévaluation de la compétence à l'oral
Sylvie Viola et Christian Dumais

