

CAP
08/11

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Élaboration d'une démarche pédagogique qui a pour but de permettre aux élèves du primaire de réfléchir sur leurs apprentissages par le biais de la réalisation d'un journal de bord

Par

Véronique Larivière

Essai présenté à la faculté d'éducation

En vue de l'obtention du grade de

Maître en éducation (M. éd.)

Maîtrise en enseignement

Janvier 2013

© Véronique Larivière, 2013

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Élaboration d'une démarche pédagogique dans le but de permettre à des élèves du deuxième cycle du primaire de réfléchir quotidiennement sur leurs apprentissages par le biais d'un journal de bord

Véronique Larivière

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Mme Karine Rondeau

Directrice de recherche

Mme Jacqueline Joly

Autre membre du jury

Essai accepté le : _____

« On récolte ce que l'on sème. »

CRP-Education

SOMMAIRE

*« C'est le regard que l'on pose sur sa vie
qui crée une vie différente. »
Florence Servan-Schreiber (2011), p. 20*

Dès son plus jeune âge, l'adulte demande à l'enfant de réfléchir. Qui n'a jamais entendu ces paroles : « Réfléchis avant d'agir », « Va dans le coin réfléchir » ou encore « Quand tu auras terminé de réfléchir, viens me voir ». L'enfant est-il en mesure de réfléchir? Lui a-t-on expliqué comment procéder? Sait-il à quoi réfléchir? Et combien de temps effectuer cette réflexion? Mais qu'est-ce que réfléchir? Selon Le Petit Robert (2006), réfléchir est « faire usage de la réflexion » (p. 2210) et la réflexion est le « retour de la pensée sur elle-même en vue d'examiner plus à fond une idée, une situation, un problème » (p. 2210). Pour Lafortune (2008),

« réfléchir sur l'action c'est prendre sa propre action comme objet de réflexion pour la comparer avec ce qui a déjà été fait, pour se demander ce qu'on aurait pu faire autrement, pour se l'expliquer ou en faire la critique. Cela peut se faire collectivement, à la fin de l'intervention ou seul ou avec des collègues après l'action. » (p. 104)

C'est donc dans cette optique que cette recherche vise à élaborer une démarche pédagogique pour la mise en place d'un journal de bord permettant aux élèves de réfléchir quotidiennement sur leurs apprentissages dans une classe de la deuxième année du deuxième cycle du primaire.

L'intérêt de la chercheuse pour le journal de bord l'a amenée à consulter les écrits sur ce sujet. Pour ce faire, elle a procédé à une lecture approfondie du sujet afin de mieux saisir l'enjeu de cet outil. Comme la chercheuse aspire à accompagner les élèves pour les rendre plus réflexifs et métacognitifs, afin qu'ils soient prédisposés à réfléchir sur leurs apprentissages chaque jour, elle a développé ses assises conceptuelles autour de cette thématique. Ces dernières traitent donc de la métacognition et des moyens d'interventions privilégiés pour y parvenir tels que la

séquence à suivre pour développer la métacognition, les stratégies favorisant la pratique des habiletés de pensée, la rétroaction de l'enseignant, la pause métacognitive ou réflexive, l'objectivation, l'autoévaluation et le portrait d'un élève compétent. Ensuite, la démarche pédagogique fut créée de même que des ateliers qui l'approfondissent, détaillés à l'annexe J. L'évaluation par une expertise externe (experts et pairs) aura permis de constater que la démarche pédagogique est bien étoffée. Les résultats de cette recherche devraient permettre aux enseignants de suivre la démarche pédagogique afin d'implanter un journal de bord à saveur réflexive dans leur classe.

L'innovation de cet essai repose sur la création d'une démarche pédagogique qui permet l'implantation d'un outil peu connu des enseignants d'ici et peu documenté dans la littérature québécoise. Le journal de bord le plus connu est sans doute celui du chercheur. En fait, cette recherche porte un nouveau regard sur cet outil en offrant la possibilité aux élèves du primaire de l'utiliser avec le soutien de l'enseignant.

GRATITUDE

*« Dans ma tête ça a toujours été un tourbillon,
depuis que je suis tout petit c'est un tourbillon,
ça se bouscule, ça se mélange, ça s'enchevêtre sans arrêt,
sans stop, sans pause, sans ralenti,
ça a toujours été deux flèches vers la droite,
comme si le bouton était coincé enfoncé
le caoutchouc du bouton pris dans la télécommande. »
Matthieu Simard (2006), p. 104*

J'aimerais remercier...

- ★ Guillaume, mon homme, puisqu'il correspond à mon port d'attache. Il me permet d'effectuer mille et un voyages. De plus, il est toujours là peu importe l'état dans lequel je suis. Je sais que dès que le vent se lève, il est auprès de moi pour me soutenir dans les choix que j'effectue. Jamais il ne se fait insistant; il me laisse vivre mes diverses quêtes et m'encourage à explorer.

- ★ Mes deux enfants, Izaak et Kamély qui ont partagé leur maman avec ce troisième enfant l'instant d'une année. Mes parents qui m'ont encouragée ainsi que tous mes proches. Je vous remercie de m'avoir laissé du temps pour vivre cette recherche.

- ★ Karine, directrice de ce projet de recherche, mais bien plus à mes yeux. Ce fut une rencontre qui a changé mon parcours de vie. Elle fut mon phare; une déesse de la lumière. Elle a su m'accompagner, m'orienter, me rassurer, me guider, mais surtout m'accepter et me comprendre. Par nos multiples échanges, elle m'a aidée à cheminer dans ce voyage de recherche, mais surtout à grandir en tant qu'être, en tant que moi, Véronique.

- ★ Maryse, ma collègue adorée, celle qui rend mes journées plus agréables, celle qui me comprend, qui embarque dans mes folies et avec qui j'adore discuter. Nos cerveaux sont interconnectés, et comme je suis tellement comblée que ce soit avec toi! Merci de m'avoir endurée et de partager ce bonheur envers le journal de bord.

- ★ Mes deux fidèles lecteurs, soient Joëlle Armard et Patrick Boulet. Joëlle, j'ai aimé te lire et que tu me lises. Ta présence me motivait et m'encourageait. Je savais que tu étais là, tu étais mon filet de secours. Patrick, sans toi, mon travail de correction aurait été autrement. Merci pour toutes ces heures consacrées à me lire ainsi que les nombreuses conversations à propos de la pédagogie et de moi! J'appréciais bien lire tes petits commentaires.

- ★ Ma soif d'apprendre. C'est grâce à elle que j'ai osé me lancer dans ce projet de recherche. C'est aussi cette dernière qui m'amène à lire beaucoup de livres, à me ressourcer et à continuer à me former.

Enfin, à vous tous, j'aimerais vous remercier de m'accepter tel que je suis.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	14
PREMIER CHAPITRE — PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	17
1. MISE EN CONTEXTE DE L'EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE.....	17
2. PROBLÈME DE DÉPART.....	19
3. PROBLÈME GÉNÉRAL DE RECHERCHE	20
4. QUESTIONS GÉNÉRALES DE RECHERCHE	21
DEUXIÈME CHAPITRE — RECENSION DES ÉCRITS.....	22
1. JOURNAL DE BORD	23
1.1 Types de journaux scolaires	23
1.2 Définition du journal de bord.....	24
1.3 Retombées du journal de bord pour l'élève.....	25
1.3.1 Utilité du journal de bord dans le processus d'apprentissage.....	26
1.3.2 Impacts pour l'élève	27
1.3.3 Écriture réflexive	32
1.4 Retombées du Journal de bord pour l'enseignant.....	33
1.5 Marche à suivre pour l'utilisation du journal de bord en classe	34
1.5.1 Format	35
1.5.2 Contenu.....	35
1.5.3 Utilisation	36
2. ÉTAT DE LA QUESTION.....	37
3. QUESTION SPÉCIFIQUE.....	39
4. OBJECTIF GÉNÉRAL DE RECHERCHE	39
TROISIÈME CHAPITRE — MÉTHODOLOGIE DE L'ESSAI	41
1. ORIENTATION MÉTHODOLOGIQUE.....	41
1.1 Approche qualitative.....	41
1.2 Enjeu pragmatique.....	42
1.3 Recherche de développement d'objet	42
2. ÉLABORATION D'UNE DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE.....	44
3. INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES	46
3.1 Journal de bord du chercheur : pratique réflexive.....	46
3.2 Grille de validation de la démarche	47

4.	PRÉSENTATION DE L'EXPERTISE EXTERNE.....	48
4.1	Experts	48
4.2	Pairs.....	49
5.	LIMITES DE LA RECHERCHE	50

QUATRIÈME CHAPITRE — PRÉSENTATION DU PROCESSUS DE CRÉATION DE LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE 52

1.	ASSISES CONCEPTUELLES.....	52
1.1.	Métacognition	52
1.2.	Moyens d'intervention privilégiés	55
1.2.1.	<i>Séquence à suivre pour développer la métacognition</i>	55
1.2.2.	<i>Stratégies favorisant la pratique des habiletés de pensée</i>	57
1.2.3.	<i>Rétroaction de l'enseignant</i>	57
1.2.4.	<i>Pause métacognitive ou réflexive</i>	59
1.2.5.	<i>Objectivation</i>	59
1.2.6.	<i>Autoévaluation</i>	60
1.2.7.	<i>Portrait d'un élève compétent</i>	62
2.	PRÉSENTATION DE LA DÉMARCHE	64
2.1	Intention de création de la démarche.....	64
2.2	Destinataires de la démarche	64
2.3	Structure de la démarche	65
3.	DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE	65
3.1.	Mode de fonctionnement : la démarche à suivre.....	66
3.2.	Prises de décision précédant l'utilisation du journal de bord.....	74
3.2.1.	<i>Qu'est-ce que les élèves utiliseront comme journal de bord?</i>	74
3.2.2.	<i>Qui y aura accès?</i>	74
3.2.3.	<i>À quel moment les élèves rédigeront dans leur journal?</i>	75
3.2.4.	<i>Quand l'enseignant donne-t-il de la rétroaction aux élèves?</i>	75
3.2.5.	<i>Est-ce que l'enseignant doit corriger les erreurs de la langue?</i>	75
3.3.	Pistes pour aller plus loin.....	76
3.3.1.	<i>Différenciation des journaux</i>	76
3.3.2.	<i>Progression des élèves dans le journal de bord</i>	78
3.3.3.	<i>Encadrement de l'autoévaluation des bilans journal à l'aide du portrait d'un élève compétent</i>	79
3.3.4.	<i>Prolongements possibles pour l'utilisation du journal de bord</i>	81

CINQUIÈME CHAPITRE — COMPTE-RENDU DE L'EXPERTISE EXTERNE..... 84

1.	DÉMARCHE	84
2.	ATELIERS.....	88
3.	LIMITES.....	89

SIXIÈME CHAPITRE – RÉFLEXION D'ENSEMBLE SUR LA PRODUCTION DE LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE	91
1. RÉTROSPECTIVE DE LA RECHERCHE	91
CONCLUSION.....	97
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	100
ANNEXE A – BRANCHE DU SAVOIR.....	106
ANNEXE B – EXTRAIT DU CADRE DE RÉFÉRENCE DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES AU PRÉSCOLAIRE ET AU PRIMAIRE.....	107
ANNEXE C – ÉTAPES DU DEVIS D'ÉLABORATION D'UNE DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE MISE EN LIEN AVEC DEUX DEVIS DE PAILLÉ (2007)	108
ANNEXE D – GRILLE DE VALIDATION UTILISÉE PAR L'EXPERTISE EXTERNE	109
ANNEXE E – LETTRE D'ENGAGEMENT ENTRE LA CHERCHEUSE ET L'EXPERTISE EXTERNE (PAIRS ET EXPERTS)	122
ANNEXE F – DIFFÉRENTES QUESTIONS QU'UN APPRENANT SE POSE POUR ACCOMPLIR UNE TÂCHE	125
ANNEXE G – QUESTIONS POUR AIDER L'ÉLÈVE À DÉVELOPPER SES STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES.....	127
ANNEXE H – ENSEIGNEMENT EXPLICITE.....	128
ANNEXE I – TAXONOMIE DE BLOOM.....	130
ANNEXE J – EXTRAITS DE JOURNAUX DE BORD D'ÉLÈVES DE LA DEUXIÈME ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE DU PRIMAIRE	131

ANNEXE K – ATELIER 1 : À LA DÉCOUVERTE DU JOURNAL DE BORD.....	148
ANNEXE L – ATELIER 2 : PLAGIAT D'UNE ŒUVRE D'ART.....	153
ANNEXE M – ATELIER 3 : AIDER LES ÉLÈVES À TIRER PROFIT DE LA RÉTROACTION	156
ANNEXE N – ATELIER 4 : CRÉER UNE COMMUNAUTÉ DE PARTAGE EN DÉVELOPPANT LE SENTIMENT D'APPARTENANCE.....	158
ANNEXE O – ATELIER 5 : CRÉATION D'UN RITUEL POUR LES PAUSES RÉFLEXIVES	165
ANNEXE P – ATELIER 6A (FACULTATIF) : TOUR DE CHAPEAUX : COCO- QUESTIONNE	167
ANNEXE Q – ATELIER 6 B : TOUR DE CHAPEAUX : PRÉSENTATION DES CHAPEAUX	169
ANNEXE R – ATELIER 6C : TOUR DE CHAPEAUX : UN PREMIER TOUR EN ÉQUIPE	174
ANNEXE S – ATELIER 6D : TOUR DE CHAPEAUX : MODELAGE ET AIDE-MÉMOIRE	177
ANNEXE T – ATELIER 6E (FACULTATIF) : TOUR DE CHAPEAUX : LA CHASSE AUX ÉMOTIONS	182
ANNEXE U – ATELIER 7 : QUATRE REGARDS SUR UN APPRENTISSAGE.....	185
ANNEXE V – ATELIER 8 : PORTRAIT D'UN ÉLÈVE COMPÉTENT	192

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 – Types de journaux présents dans les classes.....	24
Tableau 2 – Progression pour aider l’élève à structurer sa rétrospective quotidienne	29
Tableau 3 – Typologie des journaux de bord rédigés par les élèves	30
Tableau 4 – Principales fonctions des écrits réflexifs.....	33
Tableau 5 – Synthèse des retombées de l’utilisation du journal de bord pour l’élève et l’enseignant	38
Tableau 6 – Cadre méthodologique général	43
Tableau 7 – Étapes du devis d’élaboration d’une démarche pédagogique	45
Tableau 8 – Profil des experts.....	49
Tableau 9 – Profil des pairs	50
Tableau 10 – L’autoévaluation selon Morissette (2002)	61

LISTE DES FIGURES

Figure 1 – Schéma résumant la problématique et guidant la recension des écrits.....	23
Figure 2 – Cadre méthodologique	41
Figure 3 – Portrait d'un élève compétent.....	63
Figure 4 – Schéma résumant la démarche pédagogique.....	66
Figure 5 – Schéma résumant les conditions favorables pour l'implantation du journal de bord axé sur la réflexion quotidienne des apprentissages en classe..	67
Figure 6 – Exemple d'écrit dans le journal de bord.....	68
Figure 7 – Exemple d'un bilan journalier	72
Figure 8 – Façons d'apprendre	77
Figure 9 – Progression : niveaux à franchir	79

INTRODUCTION

*« C'est le courage de nos décisions
Qui se veut le moteur de nos actions »*

Jean-François Pauzé, Les Cowboys Fringants (2011)

Former des citoyens réfléchis pour notre société future est le souhait de plusieurs enseignants¹. Pour y arriver, l'élève doit développer son identité personnelle, mais également sociale. C'est d'abord en reconnaissant ses qualités, ses habiletés, ses savoir-faire, ses savoir-être, bref, son être que l'image de soi de l'élève se développe. Ensuite, il prend conscience de sa place dans son milieu, parmi ses pairs. Pour ce faire, il développe, entre autres, son opinion et il apprend à effectuer des choix. Il développe aussi son jugement critique. Toutefois, il doit faire preuve d'ouverture envers les autres. Comment un élève peut-il arriver à développer tous ces aspects si personne ne lui donne la chance de prendre le temps d'y réfléchir et ainsi, de structurer son identité?

À l'école primaire, réfléchir sur ses apprentissages, en ce qui concerne les élèves, s'effectue principalement lors de la phase d'objectivation des situations d'apprentissage, par des autoévaluations ou encore par l'utilisation d'un portfolio, lorsque celui-ci est utilisé adéquatement. L'écriture réflexive n'est pas un outil exploité dans les écoles fréquentées par la chercheuse. Certains auteurs, tels que Crinon (2002), Sousa (2002) et Paré (2003), proposent que les élèves réfléchissent et rédigent chaque jour la rétrospective de leur journée concernant leurs apprentissages et leurs façons de procéder, ce qui a pour effet de faciliter la structuration de leurs connaissances. Cependant, les enseignants sont-ils outillés pour rendre leurs apprenants plus réflexifs? Connaissent-ils les étapes à franchir pour y parvenir? La présente recherche traite de l'élaboration d'une démarche pédagogique pour la mise en place d'un journal de bord dans une classe de la deuxième année du deuxième

¹ Le genre masculin est utilisé comme représentant des deux sexes, sans discrimination à l'égard des hommes et des femmes, et dans le seul but d'alléger le texte.

cycle du primaire qui favorise la réflexion quotidienne des apprentissages par les élèves. La chercheuse désire élaborer un outil pour amener l'apprenant à devenir plus réflexif. En fait, les premiers journaux de bord, selon Baribeau (2005), proviennent de trois sources distinctes, soit les journaux de voyage et les récits de marine, les carnets scientifiques, ainsi que les récits, les autobiographies et les correspondances diverses. L'auteure précise que l'utilité de prendre des notes est attribuable à différents motifs tels que « a) découvrir, comprendre, expliquer, b) rapporter, faire savoir, c) témoigner, ne pas oublier, partager (aspect plus intime, singulier) » (p. 101). Dans le même ordre d'idées, le premier journal scolaire fut introduit par Célestin Freinet dans les années 1920 (Audet, 2005). Le but de ce journal était que l'élève écrive des textes personnels à partir de ses connaissances et de ses émotions. Ainsi, ce dernier pouvait prendre conscience de qui il était tout en observant la progression de ses habiletés à écrire. Ce faisant, l'apprenant manifestait son individualité et partageait ses écrits avec les autres. Ce même phénomène se produit aussi lorsque des outils d'exploration de son vécu scolaire sont utilisés comme le journal, quelle que soit sa forme. Depuis ce temps, plusieurs types de journaux ont vu le jour (*Ibid.*).

À l'intérieur du premier chapitre, la *problématique de recherche*, la chercheuse ainsi que le problème de départ sont présentés. C'est en prenant en compte une situation insatisfaisante concernant l'utilisation du journal de bord en classe que les questions générales de recherche surgissent et qu'elles guident les lectures. Le deuxième chapitre, la *recension des écrits*, apporte des précisions quant aux points soulevés par les questions générales. Cette partie de l'essai permet de mieux comprendre ce qu'est un journal de bord de même que les divers aspects qui le composent. Ensuite, un état de la question reprend les grands éléments de la recension des écrits. Cette partie se termine par la présentation de la question spécifique de recherche qui cerne l'objet ainsi que de l'objectif général et des objectifs spécifiques qui orientent l'élaboration de la démarche. Le troisième chapitre, *Méthodologie de l'essai*, présente la méthodologie utilisée pour réaliser cette recherche. Il expose l'orientation méthodologique de l'approche qualitative, de l'enjeu pragmatique, de la

recherche de développement ainsi que du devis d'élaboration d'une démarche pédagogique. Il y est également question des instruments utilisés par la chercheuse afin de collecter les données, de la présentation des évaluateurs externes et des limites de la recherche. Le quatrième chapitre, *Présentation du processus de création de la démarche*, présente les assises conceptuelles, l'intention de création de la démarche, les destinataires, la structure de la démarche ainsi que la démarche pédagogique créée, de même que les prolongements possibles. Le cinquième chapitre, *Compte-rendu de l'expertise externe*, relate l'évaluation effectuée par les experts et les pairs ainsi que les améliorations et les limites de la démarche proposée. Le sixième chapitre, *Réflexion d'ensemble sur la production de la démarche pédagogique*, consiste en une analyse qui explique comment la chercheuse a procédé pour arriver à concevoir sa démarche ainsi qu'à une réflexion sur l'ensemble de la création.

PREMIER CHAPITRE PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

*« La vie est pleine de revers.
Le succès est déterminé par la façon dont nous les traitons. »
Tal Ben-Shahar (dans Servan-Schreiber, 2011, p. 46)*

Dans ce chapitre, l'expérience professionnelle de la chercheuse est présentée ainsi que le problème de départ et les questions générales de recherche qui orientent le prochain chapitre.

1. MISE EN CONTEXTE DE L'EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE

D'aussi loin que je² me souviens, j'ai toujours eu le désir d'aider. L'enseignement n'était pas le seul et unique chemin à suivre. Cependant, lorsque j'ai choisi cette avenue, j'ai longtemps hésité entre devenir titulaire de classe ou garde côtière. Ce qui fit balancer mon cœur pour l'enseignement était l'honneur d'avoir à m'assurer de la progression et de l'épanouissement de chacun de mes élèves. Par ailleurs, la relation d'aide est un élément clé de ma personnalité. Dans ma profession, ce qui me plaît particulièrement, c'est d'user de ma créativité pour apporter des pistes de solutions autant à mon enseignement qu'à mes élèves et à mes collègues. Dans le même ordre d'idées, depuis septembre, je m'implique dans le programme d'insertion professionnelle. Dans le cadre de l'entente mentorale, j'accompagne un enseignant débutant afin de l'aider à cheminer au travers des multiples événements vécus et à développer son identité professionnelle.

L'année suivant l'obtention de mon diplôme universitaire (Université de Montréal, 2005), j'ai obtenu un contrat dans une classe de 5^e année à l'école *Les Jeunes Découvreurs*, là où j'ai rencontré mon âme sœur pédagogique. Durant l'année

²Exceptionnellement, l'utilisation de la première personne du singulier se trouve pertinente, dans ce chapitre, puisque la chercheuse raconte son expérience professionnelle.

où j'ai travaillé avec elle, ma collègue m'a fait découvrir des facettes de l'enseignement que mes maîtres associés ne m'avaient jamais laissées apercevoir, comme le travail par projets interdisciplinaires et la gestion de classe participative. Depuis, nous avons travaillé chacune de notre côté sans perdre contact. Avec le recul, j'ai constaté que l'année vécue auprès de cette enseignante m'a donné une vision différente de l'enseignement. J'y ai appris les bases de ce que j'applique au quotidien dans ma classe : plans de travail, ateliers, entretiens d'aide, enseignement de stratégies et projets interdisciplinaires.

Pour moi, l'ambiance d'une classe est primordiale puisque mes élèves et moi y passons la majorité de notre temps. C'est donc pour cette raison que j'ai des lampes afin de ne pas toujours utiliser l'éclairage aux néons, un espace pour les rassemblements, une zone de travail individuel ainsi qu'un coin d'entretien où je rencontre mes élèves individuellement ou en sous-groupe, un coin lecture, un coin ordinateur, un vélo stationnaire et une branche du savoir qui sert de garde-robe à affiches (voir photo et explication à l'annexe A). Mes élèves travaillent sur des tables, mais une fois mon enseignement terminé, ils peuvent s'installer où ils le désirent : à des pupitres, sur le sol, à la place des autres, cachés derrière un isoloir de carton... Bref, mon désir est qu'ils travaillent de la façon qui leur convient le mieux tout en étant concentrés. De plus, je n'enseigne pas en suivant un manuel scolaire ou un cahier d'exercices. J'ai adopté l'atelier d'écriture décrit par Nadon (2007, 2011). Cela consiste en des périodes (60 minutes) d'écriture séparées en trois parties essentielles, soit une mini-leçon (10-15 minutes), un temps d'écriture libre (35 à 40 minutes) et un moment de partage (10 minutes). De plus, je demande fréquemment à mes élèves d'évoquer les diverses notions que je leur enseigne (De La Garanderie, 1980). Pour finir, je passe les deux premières semaines de l'année à effectuer des activités avec mes élèves plutôt que de commencer à leur enseigner de nouvelles notions. C'est important pour moi de créer un lien avec eux et un climat de classe sécurisant.

Je suis une enseignante passionnée qui a toujours mille et une idées qui fourmillent dans sa tête. Je possède une immense soif d'apprendre et une curiosité

intellectuelle qui me poussent à lire énormément et à m'inscrire à la formation continue. De plus, j'aime réinvestir en classe ce savoir, quitte à m'ajuster en cours de route. Comme je porte constamment un regard réflexif sur ma pratique enseignante, je visualise et j'analyse beaucoup mon vécu en classe afin de mieux comprendre les événements qui y surviennent. Pourtant, je me rends compte que mes élèves analysent rarement les situations qu'ils vivent ou les apprentissages qu'ils font. Étant moi-même une personne réflexive, j'aimerais les amener à se pencher sur leurs méthodes de travail, leurs stratégies ainsi que leurs apprentissages.

2. PROBLÈME DE DÉPART

J'ai utilisé le journal de bord lors de mon quatrième stage en 2005. Il s'agit d'un moyen proposé par le ministère de l'Éducation dans le *Cadre de référence de l'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire* (Gouvernement du Québec, 2002; voir l'extrait à l'annexe B). L'année suivante, j'ai eu un contrat de titulaire d'un groupe classe. Avec les nouvelles tâches à accomplir, j'ai décidé de mettre le journal de bord de côté. Par contre, j'ai longtemps réfléchi aux améliorations que je pouvais lui apporter. Pour l'année scolaire 2006-2007, j'ai obtenu un contrat similaire au précédent, mais dans un niveau différent. Cela m'a encore obligée à me concentrer sur l'acquisition des différents savoirs à enseigner et la gestion de classe.

Pendant mon deuxième congé de maternité, j'ai lu beaucoup de livres portant sur la pédagogie, la didactique et la gestion de classe participative. J'ai aussi pris un temps pour rédiger la liste des pratiques, des outils, des moyens que j'avais utilisés dans mes stages ainsi qu'à mes débuts dans l'enseignement et que j'avais laissés tomber pour plusieurs raisons. C'est lors de cette rétrospective que j'ai décidé d'exploiter à nouveau le journal de bord, car j'avais adoré travailler avec cet outil.

Depuis la rentrée scolaire 2011, j'utilise, à nouveau, ce journal. J'apprécie les échanges privilégiés qu'il permet avec chaque élève. J'ai l'impression d'avoir un moment avec chacun et de mieux comprendre leur cheminement et leur

raisonnement. Je remarque que les journaux sont personnalisés, que chaque cahier reflète l'élève. Cela m'aide à individualiser mes commentaires ainsi que mes interventions. Je crois que c'est en demandant à mes élèves de réfléchir à leurs apprentissages et à leurs façons de faire que se développera graduellement leur réflexivité.

Le ministère de l'Éducation propose cet outil pour évaluer les élèves, mais ce n'est pas mon objectif premier. Pour ma part, j'utilise le journal, en guise de devoir, pour permettre aux élèves d'écrire le bilan de leur journée. Chaque semaine, il y a des questions imposées afin de valider la compréhension de certaines notions, de réactiver des connaissances vues quelques semaines auparavant ou encore des questions à saveur philosophique pour les inciter à réfléchir. De plus, le journal me permet de suivre le cheminement de mes élèves et de leur apporter une aide plus individualisée. Toutefois, mises à part les quelques lignes le décrivant, le ministère ne propose pas une démarche pédagogique claire pour aider l'enseignant désirent l'utiliser. Tout ce qui est mentionné, c'est que l'enseignant décide des consignes. L'élève peut y noter ce qui est en lien avec ses interrogations, ses difficultés, ses progrès, ses réussites, ses raisonnements, ses résumés, ses opinions... Finalement, l'enseignant doit régulièrement émettre une rétroaction à l'auteur du journal de bord (Gouvernement du Québec, 2002).

Je me rends compte que j'utilise cet outil sans vraiment suivre de démarche. J'ai développé mon journal de bord en me basant sur la mince recommandation du Ministère. Je sens le besoin d'en savoir davantage, de lire sur le sujet et d'améliorer l'utilisation que j'en fais. Comment faire pour l'implanter dans ma classe? À quoi puis-je m'attendre de mes élèves?

3. PROBLÈME GÉNÉRAL DE RECHERCHE

Le journal de bord est un sujet peu documenté. Dans les écrits québécois contrairement aux écrits français. Au Québec, Caron (1997) soulève la possibilité d'effectuer des objectivations, des prises de conscience et de recevoir de la

rétroaction par le biais d'un journal de bord utilisé par l'élève. Entre autres, cette auteure ajoute que cet outil devient important dans le processus d'apprentissage afin d'aider le transfert des apprentissages. Sousa (2002), aux États-Unis, abonde dans le même sens en affirmant que l'écriture d'un journal peut jouer un rôle considérable dans le transfert des apprentissages. De plus, cela aiderait l'élève à mieux retenir les nouvelles notions. En France, il est plutôt question du journal d'apprentissage. Crinon (2002) a analysé des journaux d'apprentissage d'élèves de classes élémentaires afin de déterminer si l'écriture ponctuelle engendre des conséquences sur les apprentissages. Ces écrits signifient donc que je ne suis pas la seule à croire qu'en s'engageant dans une démarche réflexive par l'écriture d'un journal de bord, l'élève peut être plus conscient de ses apprentissages et ainsi être gagnant. Par contre, tous les détails donnés n'expliquent pas comment utiliser cet outil dans une salle de classe ni comment l'introduire aux élèves.

4. QUESTIONS GÉNÉRALES DE RECHERCHE

Les constats et problèmes issus de mon vécu professionnel et personnel m'amènent à me poser les questions générales de recherche suivantes :

- * Qu'est-ce qu'un journal de bord?
- * Quelles sont les retombées de l'utilisation du journal de bord pour l'élève?
- * Quelles sont les retombées de l'utilisation du journal de bord pour l'enseignant?
- * Comment l'enseignant peut-il l'exploiter en classe?

Ces questions orientent ma recension des écrits.

DEUXIÈME CHAPITRE

RECENSION DES ÉCRITS

*« Être intéressé par ce que l'on fait déclenche le désir d'explorer, d'acquérir de nouvelles informations et de se développer intérieurement. »
Florence Servan-Schreiber (2011, p. 56)*

Afin d'avoir une vision d'ensemble du problème de départ et de la recension des écrits qui suivra, la figure 1 est présentée plus bas. Cette figure explique que le ministère de l'Éducation propose un outil d'évaluation sans expliciter de marche à suivre pour arriver à l'exploiter en classe. C'est pourquoi la recension des écrits précisera divers aspects touchant le journal de bord tels que les divers types de journaux scolaires présents dans les écoles, la définition d'un journal de bord, les retombées de son utilisation pour l'élève et pour l'enseignant ainsi que la marche à suivre pour son utilisation en classe. Au final, l'objet de la recherche en tant que telle est de créer une démarche d'enseignement pour la mise en place d'un journal de bord dans une classe du primaire.

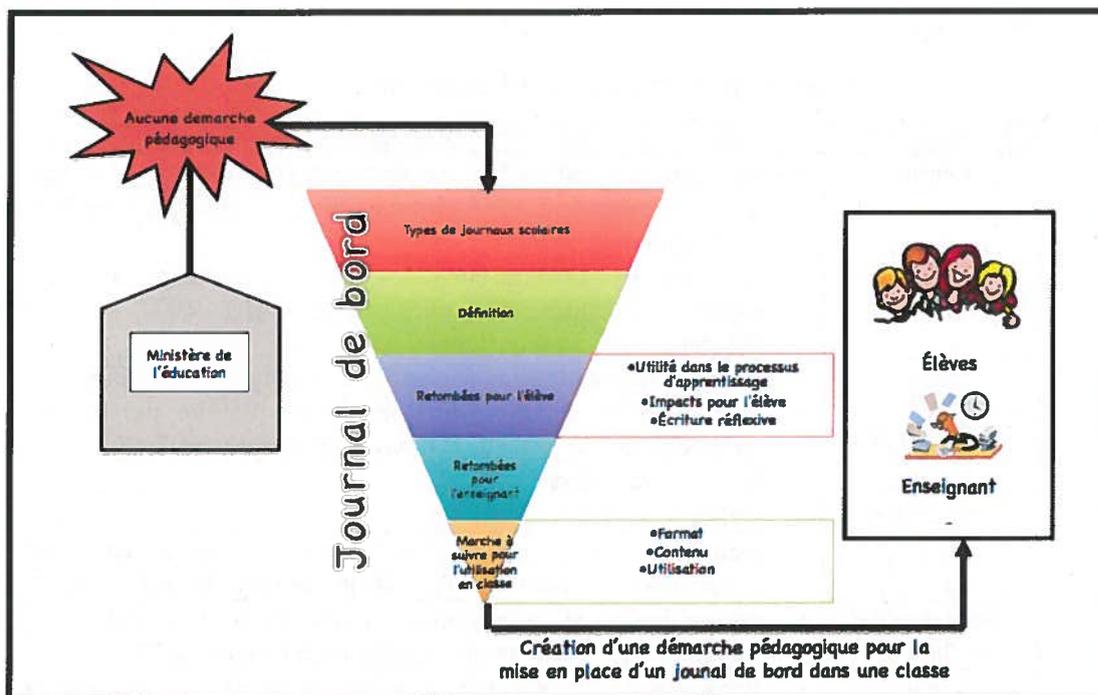


Figure 1 : Schéma résumant la problématique et guidant la recension des écrits

1. JOURNAL DE BORD

Tel que mentionné précédemment, depuis l'apparition du premier journal scolaire, plusieurs types de journaux ont germé dans le milieu éducatif. La section suivante en expose quelques-uns.

1.1 Types de journaux scolaires

Comme il a été mentionné précédemment, plusieurs types de journaux scolaires sont utilisés par les enseignants. Ainsi, le tableau ci-dessous décrit brièvement le journal, le journal de bord, les journaux d'échange, le journal des camarades, le cahier d'écrivain, la narration de recherche, le journal de lecture ainsi que le journal intime, avant de poursuivre avec la définition de celui qui intéresse plus particulièrement la chercheuse : le journal de bord.

Tableau 1

Types de journaux présents dans les classes

Types	Descriptions
Journal	<ul style="list-style-type: none"> écrit quotidien qui relate des événements (Le Petit Robert, 2006).
Journal de bord	<ul style="list-style-type: none"> narration chronologique d'informations et d'événements en lien avec la navigation (<i>Ibid.</i>); écrit où l'élève effectue une rétrospective de nouveaux savoirs, de ses capacités (facilités, difficultés) et des défis qu'il a rencontrés (Chabanne et Bucheton, 2003).
Journal d'échanges	<ul style="list-style-type: none"> dialogue écrit entre deux parties, soit l'enseignant et l'élève; objectif : perfectionner leur compétence d'écrire des textes ainsi qu'améliorer leur capacité réflexive (Paris et Ayers, 2000).
Journal des camarades	<ul style="list-style-type: none"> écrit à un camarade; dialogue entre deux pairs (<i>Ibid.</i>).
Cahier d'écrivain	<ul style="list-style-type: none"> recueil de textes écrits par l'élève qu'il est possible de retravailler (Chabanne et Bucheton, 2003; Marquis et Guy, 2007; Nadon, 2007).
Narration de recherche	<ul style="list-style-type: none"> description écrite du raisonnement effectué pour parvenir à résoudre un problème mathématique (Chabanne et Bucheton, 2003).
Journal de lecture	<ul style="list-style-type: none"> document où le lecteur collecte des citations, ses impressions, ses appréciations, etc. (<i>Ibid.</i>; Nadon, 2011).
Journal intime	<ul style="list-style-type: none"> écrit sur la vie personnelle de l'apprenant (Scheepers, 2008).

À la suite de ce tour d'horizon sur quelques types de journaux existant dans le milieu scolaire, il est important de définir plus en détail le journal de bord, étant donné qu'il est l'outil sélectionné.

1.2 Définition du journal de bord

Tout d'abord, il convient de noter que le journal de bord retenu a une vocation hybride. Il est un mélange du journal, du journal de bord et du journal d'échanges présentés dans la section précédente. Selon Legendre (2005), le journal de bord est un « document rédigé quotidiennement par une personne ou une équipe regroupant les activités, impressions, découvertes ou autres remarques pertinentes » (p. 815). Cette définition, peu précise, montre qu'il existe une multitude de modalités de fonctionnement avec ce moyen suggéré par le ministère de l'Éducation (2002). C'est aussi une « méthode de travail consistant à tenir, au fur et à mesure de leur

déroulement, le relevé des activités accomplies, avec toutes les remarques pertinentes » (Cloutier, 1978, dans Legendre, 2005, p. 815).

De façon plus précise, Paré (2003) définit le journal comme suit :

Le journal est un instrument de croissance et de développement à la portée de tous. Il peut nous accompagner n'importe où; il peut devenir un confident et nous pouvons y retrouver tout ce que nous y mettons : nos forces, nos faiblesses, nos projets d'avenir, nos croyances, nos besoins les plus profonds, etc. C'est aussi un instrument d'intégrité dans la mesure où il nous permet de mieux nous connaître et, par le fait même, il nous place dans une position de mieux réaliser, jour après jour, ce que nous sommes vraiment, ce que nous voulons être. (p. VIII)

En définissant le journal ainsi, Paré (2003) s'approche de la visée du journal de bord prescrite dans le *Cadre de référence de l'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire* (2002) puisqu'il y est mentionné que l'élève peut prendre en note ses questionnements, ses réussites, ses difficultés, ses opinions, ses apprentissages, etc. C'est pour cela que cette définition sera retenue. Dans le même ordre d'idées, Crinon (2002³) explique que le journal est un outil qui, pas à pas, permet à l'élève de verbaliser ses connaissances et d'« expliciter la dimension d'apprentissage des tâches scolaires, loin de toute évaluation [...]. [Cet outil l'] amène à adopter de plus en plus souvent cette posture et à se situer dans l'apprendre et non plus seulement dans le faire » (p. 64). Il est donc incontournable de définir les répercussions de l'utilisation de cet outil pour les élèves.

1.3 Retombées du journal de bord pour l'élève

Cette section fait état des incidences de l'utilisation du journal de bord sur l'élève en lien avec le processus d'apprentissage, avec ses nombreux impacts, ainsi qu'en lien avec l'écriture réflexive.

³ Crinon (2002) analysa les journaux d'apprentissage provenant de trois classes d'écoles élémentaires de Seine-Saint-Denis, en France de 1997 à 2000 en CP-CE1 (1^{re} et 2^e année du 1^{er} cycle du primaire dans le système scolaire québécois), CM1 (2^e année du 2^e cycle) et CM2 (1^{re} année du 3^e cycle). Dans sa recherche, il analysa les journaux tenus par deux des enseignantes, les journaux des élèves ainsi que l'enregistrement de trois séances orales qui se sont déroulées en CM2.

1.3.1 Utilité du journal de bord dans le processus d'apprentissage

Brochu (2004) explique que l'apprenant doit être au cœur de ses apprentissages (approche constructiviste) s'il désire acquérir de nouvelles notions. Elle justifie l'emploi d'un journal de bord en mentionnant que c'est « un moyen de favoriser une attitude proactive de l'élève » (p. 79). Parallèlement, pour apprendre, l'élève doit être actif, il ne doit pas simplement écouter ou lire pour retenir l'information (Sousa, 2002; Crinon, 2008). Écrire un journal régulièrement augmente les aptitudes de l'élève pour synthétiser ses activités scolaires, ses connaissances antérieures ainsi que ses nouveaux savoirs. Sousa (2002) mentionne que ce processus favorise la compréhension et la mémorisation puisqu'en structurant ses connaissances et en les intégrant dans ses réseaux de connaissances, l'élève a plus de chance de fixer ses savoirs dans la mémoire à long terme. Il précise que l'apprenant devient gagnant en écrivant dans son journal puisque cette forme d'écriture est bénéfique et qu'elle ne prend que quelques minutes. Ce temps d'arrêt pour réfléchir et écrire ses apprentissages lui permet d'organiser ses connaissances, de mieux saisir l'objectif des activités effectuées et d'accentuer ses réseaux de savoirs (Crinon, 2002). En ce sens, Caron (1997) mentionne qu'

apprendre, c'est prendre conscience de ce que l'on vit, c'est établir des liens entre ce qui est acquis et ce qui ne l'est pas. Cette phase d'objectivation est le cœur même de l'apprentissage. De là l'importance pour l'élève de faire un retour sur la journée ou la semaine qu'il vient de vivre pour qu'il puisse faire le récit de ses apprentissages ou mettre des mots sur son vécu. (p. 241)

Par ailleurs, ce travail réflexif permet à l'apprenant de s'approprier davantage l'objet d'étude et les objectifs qui y sont reliés (Crinon, 2002; Sousa, 2002). Il découvre ses méthodes et voit son cheminement ainsi que sa progression (Paris et Ayers, 2000; Crinon, 2002; Paré, 2003). Crinon (2002) mentionne qu'en écrivant, l'élève garde des traces de ses stratégies, de ses connaissances et de ses réflexions, ce qui lui permet de revenir lire ses écrits pour prendre conscience de son cheminement personnel. L'élève doit, entre autres, privilégier l'explication de ce qu'il comprend d'une notion plutôt que de reprendre la définition ou l'explication donnée en classe.

Écrire un journal est tout à fait différent de la tâche classique de mise en mémoire qui consiste à apprendre et à réciter une leçon. L'accent n'est pas mis sur la restitution du savoir, mais sur le sens des tâches scolaires pour chacun, sur le bilan personnel de la journée ou de la semaine en termes de construction des connaissances. (Crinon, 2002, p. 126)

Cet auteur a observé qu'écrire sur ses apprentissages permet à l'apprenant de donner du sens et de la cohérence à son cheminement scolaire. En même temps, celui-ci organise sa pensée et, par le fait même, ses connaissances (*Ibid.*; Paré, 2003). Le plus important est le « processus d'acquisition du savoir » (Crinon, 2002, p. 140) et non pas le produit fini, le résultat. L'élève devient peu à peu conscient de son raisonnement. De plus, à tout moment, il lui est possible de retourner en arrière pour annoter, commenter, compléter ou ajuster ses écrits.

Sousa (2002) explique que l'élève qui prend le temps de réfléchir à ses nouveaux acquis risque davantage de les intégrer dans ses réseaux de connaissances antérieures. Crinon (2002) précise que c'est lorsque l'apprenant arrive à nommer les savoirs appris qu'il crée des réseaux avec ce qu'il connaît déjà. Il ajoute que « se constituer une idée claire de ce qu'on est en train de faire est une activité métacognitive difficile » (p. 131) puisque l'élève exprime d'abord ce qu'il fait plutôt que ce qu'il apprend.

Paré (2003) souligne qu'essayer de traduire son raisonnement ou son ressenti intérieur en mots n'est pas évident pour l'élève. Il doit apprendre à formuler sa pensée de manière juste. Ce processus peut parfois être long et se réalisera graduellement au fil du temps. Il est maintenant temps d'explorer ce que le journal de bord apporte à l'élève.

1.3.2 Impacts pour l'élève

En premier lieu, l'utilisation du journal de bord oblige l'élève à rédiger des écrits quotidiens ou hebdomadaires (Crinon, 2002, 2008; Paré, 2003). Sousa (2002) précise que l'exercice d'écriture ne peut prendre que quelques minutes par jour ou par

semaine. En expérimentant son journal, l'apprenant s'engage donc dans un processus d'écriture que Paré (2003) décrit comme ceci :

L'écriture est un acte global, même s'il se déroule dans le temps. Les idées se bousculent sans ordre; durant que certaines sont écrites, d'autres apparaissent. Les idées et les émotions s'entremêlent, les sensations sont sans cesse présentes et remontent en surface dès que le processus d'écriture s'enclenche. (p. 13)

Toujours selon cet auteur, le fait d'écrire plus souvent fait en sorte que, de jour en jour, les idées deviennent plus claires et plus précises. Il soutient que c'est un processus laborieux qui n'est pas automatiquement cohérent et logique. Il est à noter que selon Crinon (2002, 2008), les écrits des élèves progressent. Au départ, plusieurs écrivent un compte rendu de leur journée; ils recopient la liste des activités scolaires réalisées. Selon lui, cette étape aide les apprenants à se situer et à s'orienter dans le temps. Tranquillement, ils délaissent leur rétrospective centrée sur les activités de la journée pour y ajouter des écrits empreints d'opinions, de critiques et d'explications. Il constate également l'apparition de certaines formules, par exemple : « *J'ai appris...* », « *Je comprends mieux...* ». Graduellement, l'élève essaie davantage de cerner ce qu'il comprend et ce qu'il mémorise. Duffez (2010) a élaboré une « progression » afin d'aider les élèves à structurer leur rétrospective lors des temps de réflexion journaliers. Dans un premier temps, l'apprenant exprime simplement ce qu'il a fait dans sa journée, ensuite, il ajoute ce qu'il a aimé. Par la suite, il exprime ses réussites et ses apprentissages. Puis, il arrive à nommer ses apprentissages et la manière dont il parvient à les effectuer, pour finalement pointer ses apprentissages, ses compréhensions et ses questionnements. Le tableau suivant présente les cinq étapes ainsi que les manifestations observables chez l'élève.

Tableau 2

Progression pour aider l'élève à structurer sa rétrospective quotidienne

Étapes	Manifestation L'élève est capable de...
1. « J'ai fait... »	<ul style="list-style-type: none"> • Écrire sur au moins une activité; • Identifier le champ disciplinaire auquel elle appartient; • En décrire le déroulement.
2. « J'ai fait... j'ai aimé... »	<ul style="list-style-type: none"> • Écrire sur au moins une activité; • Identifier le champ disciplinaire auquel elle appartient; • Exprimer son ressenti.
3. « J'ai réussi/ j'ai appris... »	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre et communiquer la finalité de l'activité; • Commencer à s'autoévaluer.
4. « J'ai appris à... en... »	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre et communiquer la finalité de l'activité; • Expliquer la démarche de mise en œuvre.
5. « J'ai appris... / j'ai compris... / je me demande... »	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre et communiquer la finalité de l'activité; • Comparer les connaissances antérieures avec les nouvelles acquises; • Repérer sa place dans la séquence; • Anticiper la suite de l'activité.

Source : inspiré de Duffez (2010, p. 10).

En outre, Paré (2003) explique que pour devenir compétent, l'apprenant doit exercer ses habiletés d'écrivain. Il affirme que l'élève doit faire preuve de concentration, d'attention et de pratique lorsqu'il rédige. Il émet l'idée qu'« écrire pour celui qui n'en a pas l'habitude est très menaçant et qu'il faut apprivoiser le processus » (p. 75).

Selon Crinon (2002), fournir des formulations à l'apprenant pour l'aider à s'exprimer risque davantage de restreindre son écriture en l'emprisonnant dans ce cadre plutôt que de l'aider à progresser. L'enseignant peut l'aider à trouver des formulations plus adéquates lors des discussions en reformulant, par exemple, ses propos. Pour sa part, Caron (1997) précise qu'afin de faciliter l'objectivation des élèves, il est préférable de leur offrir des cadres de référence dans l'intention qu'ils acquièrent du vocabulaire pour exprimer leurs pensées. Paris et Ayers (2000) soulignent que si le maître n'accorde pas d'importance aux erreurs d'écriture, l'élève s'avère plus créatif. De plus, si ce journal n'est pas l'objet d'évaluation, ce dernier ne subit pas de stress et, une fois de plus, son côté créatif se manifeste. Finalement, le

ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 2002) mentionne que cet écrit peut avoir des répercussions fructueuses en écriture.

En outre, chaque élève personnalise rapidement l'écriture de son journal de bord (Crinon, 2002, 2008; Brochu, 2004; Scheepers, 2008). Paré (2003) ajoute que chaque journal est unique et qu'il reflète l'apprenant. Dans cette optique, Plancke et Scheepers (2007, dans Scheepers, 2008) s'interrogent à propos des écrits présents dans les journaux des élèves. Leur recherche démontre qu'il en existe cinq types, soit le journal mosaïque, le journal réparateur, le journal compte rendu, le journal intime ainsi que le journal en pointillé. Les caractéristiques de ces journaux sont présentées dans le tableau suivant.

Tableau 3

Typologie des journaux de bord rédigés par les élèves

Types	Descriptions
Journal mosaïque	<ul style="list-style-type: none"> • Écrits quotidiens (textes longs); • Écrits démontrant une réflexivité; • Préoccupation des contraintes de la langue; • Personnalisation de son journal, tout en respectant les consignes données; • « liste, compare, définit, analyse, explique, interroge, narre, schématise... ses annotations portent tour à tour sur ce qu'il fait, ce qu'il apprend, comment il apprend, ce qu'il ne parvient pas à comprendre... » (Scheepers, 2008, p. 4).
Journal réparateur	<ul style="list-style-type: none"> • Similaire au journal mosaïque, mais l'élève se préoccupe moins des contraintes de la langue et de la syntaxe des phrases; • Compréhension des enjeux de l'outil proposé, mais la description des problèmes rencontrés est trop présente; • Allusion importante à ses peurs, ses angoisses, ses interrogations, ses incertitudes, etc.
Journal compte rendu	<ul style="list-style-type: none"> • Description de la journée dans les moindres détails; • Aucune mention des apprentissages effectués; • Description d'une suite d'événements où l'élève n'est pas « présent » (n'utilise pas le je); • Aucune interrogation sur les apprentissages, mais aborde plus particulièrement les réalisations en classe.
Journal intime	<ul style="list-style-type: none"> • Portrait de la vie personnelle de l'élève; • Vie privée éclipse la vie scolaire.
Journal en pointillés	<ul style="list-style-type: none"> • Écrits rares dans le journal; • Aucune appropriation de l'outil proposé; • Cahier peu utilisé, à la fin de l'année.

Source : Scheepers (2008).

Dans le même ordre d'idées, le journal de bord permet à l'élève de garder des traces de son cheminement (Paré, 2003; Brochu, 2004; Crinon, 2008). Paré (2003) explique qu'une fois couchée sur le papier, la pensée « acquiert une matérialité » (p. 14) qui permet à l'élève de consulter ses écrits ultérieurement. Cette écriture permet à l'apprenant d'effectuer des retours en arrière pour prendre conscience de son cheminement, d'effectuer un bilan de parcours et d'y ajouter des informations (Paris et Ayers, 2000; Crinon, 2002, 2008; Paré, 2003). Par ailleurs, Paris et Ayers (2000) soulignent qu'un lien se crée entre l'enseignant et l'élève. Paré (2003) ajoute qu'en rédigeant son journal, l'élève trouve du soutien. En écrivant, celui-ci réalise qu'il peut exprimer son point de vue, ce qui favorise le développement de sa confiance en lui (Crinon, 2002).

En dernier lieu, Crinon (2008) précise que dans le journal, l'apprenant résume et explique ce qu'il fait, mais surtout ce qu'il apprend. En rédigeant son raisonnement, il se questionne, s'interroge et réfléchit : il fait preuve de réflexivité (Paris et Ayers, 2000; Chabanne et Bucheton, 2003; Paré, 2003; Brochu, 2004; Crinon, 2008). Pour leur part, Paris et Ayers (2000) précisent que cet outil n'est réflexif que si l'élève ausculte ses apprentissages et ses façons de faire afin de les maîtriser. De son côté, Paré (2003) soutient qu'en effectuant une introspection, l'élève accède à son dialogue intérieur. Il développe sa connaissance de soi puisqu'il apprend à reconnaître ses émotions, ses désirs, ses pensées, son cheminement, etc. En fait, il apprend à reconnaître ce qui se passe en lui ce qui permet d'accroître la connaissance qu'il possède de lui-même. Dès lors, selon Crinon (2008) :

Le but réflexif semble atteint lorsque certains élèves se lancent dans des distinctions fines entre ce qu'ils ont appris de nouveau et ce qu'ils ont révisé, ou aboutissent à des formulations synthétiques et personnelles de savoirs, ou font preuve d'un recul critique par rapport à leur propre travail.
(p. 64)

Est-ce que tous les écrits sont réflexifs? Comme mentionné précédemment, il semble que non. Ainsi, il devient nécessaire d'explorer les diverses constituantes de l'écriture réflexive.

1.3.3 *Écriture réflexive*

Chabanne et Bucheton (2002) définissent la réflexivité comme étant une distanciation concernant sa pratique. En fait, l'apprenant prend du recul, s'éloigne de son vécu, de ses expériences pour porter un jugement critique. Ces auteurs ajoutent que l'élève doit avoir une ouverture pour le discours de ses pairs puisqu'il sera appelé à partager ses écrits et à en débattre. Ils vont dans le même sens que Crinon en rappelant « comment la pratique régulière du journal des apprentissages est d'abord une mise à distance d'avec l'immédiat du vécu scolaire, qui en permet la décantation » (p. 6). Toujours selon ces auteurs, les écrits réflexifs invitent l'élève à utiliser des stratégies de contrôle ainsi que de régulation. Dans leurs écrits, ils précisent que la réflexivité de l'apprenant permet l'émergence de la construction identitaire. Ils considèrent qu'écrire permet le développement d'une image de sa personne, un peu comme celle qui est reflétée par le miroir.

Avant d'aller plus loin, les principales fonctions des écrits réflexifs décrits par Tauveron (2003; 2005) sont explicitées. Il est à noter que la chercheuse extrapole au domaine des apprentissages les observations de cette auteure sur les écrits réflexifs en lien avec la lecture. La première fonction qu'elle soulève est celle d'explicitation et de clarification pour soi puisqu'en écrivant, l'apprenant dialogue avec ses apprentissages afin d'en manifester sa compréhension. La deuxième correspond à la fonction d'explicitation pour les autres étant donné qu'il est possible pour l'élève de revenir sur ses écrits. Ces derniers peuvent être partagés et ils alimentent les discussions. La troisième équivaut à la fonction de mémoire, car l'apprenant conserve des traces de son évolution. La quatrième, la fonction d'évaluation du processus et du produit, signifie que les écrits réflexifs permettent à l'enseignant de suivre le cheminement et l'évolution de l'apprenant. La dernière, la fonction de régulation, offre la possibilité à l'enseignant de connaître davantage ses élèves. Il peut mieux cibler leurs forces et leurs faiblesses, ce qui lui permet d'ajuster son enseignement au besoin (Tauveron, 2003, 2005). Ces fonctions sont reprises dans le tableau suivant.

Tableau 4

Principales fonctions des écrits réflexifs

Fonctions	Descriptions
Fonction d'explicitation et de clarification pour soi	<ul style="list-style-type: none"> • Manifester sa compréhension.
Fonction d'explicitation pour les autres	<ul style="list-style-type: none"> • Revenir sur ses écrits; • Partager; • Alimenter les discussions.
Fonction de mémoire	<ul style="list-style-type: none"> • Conserver des traces de son évolution.
Fonction d'évaluation du processus et du produit	<ul style="list-style-type: none"> • Suivre le cheminement et l'évolution de l'apprenant.
Fonction de régulation pour l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> • Augmenter la connaissance de ses élèves; • Cibler plus facilement leurs forces et leurs faiblesses; • Ajuster son enseignement, au besoin.

Source : inspiré des travaux de Tauveron (2003; 2005)

Enfin, Chabanne et Bucheton (2002) mentionnent que le fait d'écrire au sujet de ses apprentissages permet le développement de son point de vue puisque l'apprenant est conscient qu'il sera lu ou écouté. De plus, en écrivant, il développe sa métacognition et son identité d'apprenant. Compte tenu de ce qui précède, analyser les effets pour l'enseignant s'avère une bonne idée puisqu'il est le partenaire d'échange de l'élève.

1.4 Retombées du Journal de bord pour l'enseignant

Sur le plan des retombées du journal de bord, certains auteurs mentionnent que celui-ci permet un échange ponctuel entre les élèves et l'enseignant (Paris et Ayers, 2000; Crinon, 2002, 2008; Gouvernement du Québec, 2002; Paré, 2003; Brochu, 2004). Ce dernier doit prendre le temps de commenter les écrits. Selon Paris et Ayer (2000), cette interaction s'effectue toutes les deux ou trois semaines, tandis que Paré (2003) soutient que cette lecture se pratique tous les quinze jours et que la rétroaction donnée dans un délai supérieur à 48 heures perd de son efficacité. Selon ces trois auteurs, cette rétroaction correspond à des commentaires, des questionnements ou des suggestions de la part de l'enseignant. La rétroaction, pour Paré (2003), signifie ajouter des commentaires, soulever des détails importants, encourager l'apprenant à effectuer des retours en arrière, le questionner pour l'amener

à réfléchir davantage, etc. Selon lui, la rétroaction est écrite à la mine, dans la marge, au verso ou à la fin de l'écrit, pour que l'élève puisse l'effacer s'il désire remettre son journal dans l'état initial. De plus, l'enseignant devrait toujours dater ses interventions.

Brochu (2004) ajoute que cette communication réciproque crée un lien entre les deux participants. Sans compter que cette auteure, ainsi que Crinon (2002) et Paré (2003), constatent que les écrits lus permettent à l'enseignant de faire le point sur les apprentissages étant donné qu'il observe les forces et les faiblesses de ses apprenants et qu'il comprend mieux leur raisonnement et leur cheminement secret. De plus, Crinon (2002) précise que l'enseignant se rend compte plus facilement de la compréhension des élèves relativement aux divers savoirs enseignés. Au besoin, il devient alors possible d'effectuer de petites capsules pour enseigner à nouveau les notions moins bien comprises. Brochu (2004) souligne que l'utilisation d'un tel outil permet d'individualiser l'aide apportée aux apprenants, en plus d'assurer la progression de chacun.

Parallèlement, Paré (2003) souligne qu'il est souhaitable que l'enseignant qui utilise le journal dans sa classe ait préalablement vécu cette activité. Ainsi, il comprend mieux ce que vivent ses élèves et respecte les embûches qu'ils rencontreront sur leur chemin. C'est donc pour les nombreuses retombées positives autant pour l'élève que pour l'enseignant que la chercheuse désire l'exploiter en classe. Mais comment un enseignant peut-il s'y prendre?

1.5 Marche à suivre pour l'utilisation du journal de bord en classe

Cette dernière section permet de comprendre le fonctionnement de cet outil en classe. D'abord, le format que celui-ci peut prendre est exposé, ensuite, son contenu et finalement, l'utilisation que l'enseignant peut en faire.

1.5.1 Format

Peu d'auteurs expliquent le format que doit prendre le journal de bord. Paris et Ayers (2000) mentionnent que l'utilisation d'un cahier spirale permet à l'apprenant de l'apporter partout avec lui pour le consulter et y écrire. Paré (2003) explique que cet outil doit être pratique et facile à manipuler. Cela peut être un cahier ou des feuilles mobiles dans une reliure. Chacun choisira ce qui lui convient davantage. Une fois le format choisi, que contiennent les pages du journal de bord?

1.5.2 Contenu

L'élève peut utiliser un journal par matière ou un pour l'ensemble de ses apprentissages (Crinon, 2002; Paris et Ayers, 2000). Que peut y écrire l'élève? Dans le *Cadre de référence de l'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire* (2002), « [le journal] est tenu par l'élève qui y consigne des informations diverses : questions, difficultés, réussites, opinions, synthèses des connaissances, etc. » (p. 30). Crinon (2002) et Sheepers (2007) renchérissent en expliquant que l'apprenant exprime ce qu'il trouve plus facile ou plus difficile, ce qu'il comprend, pourquoi il ne comprend pas certains concepts, ce qu'il aime le plus, etc. En réalisant ceci, il parle de lui, de sa façon d'apprendre et de ses journées scolaires. D'un autre point de vue, Paris et Ayers (2000) prétendent que l'élève utilise son journal comme bon lui semble. Il peut y noter des idées, des réponses, des travaux d'écriture. Paré (2003) résume le processus d'écriture à l'intérieur du journal comme suit: « Notre vie est comme une pièce de théâtre. Beaucoup de décisions sont prises dans les coulisses sans que le spectateur ne soit au courant. Ce qui apparaît à nos yeux et à ceux des autres est le résultat d'un travail caché » (p. 28). En fait, en réfléchissant et en écrivant, les élèves effectuent une prise de conscience de leur vécu scolaire. Il est à noter que selon le Gouvernement du Québec (2002), c'est l'enseignant qui définit son utilisation. Ce choix aura des répercussions sur ce qu'il y sera écrit. C'est pourquoi il est important d'en savoir plus sur l'utilisation du journal de bord.

1.5.3 Utilisation

En tout premier lieu, Caron (1997) soulève le point suivant : il faut créer de l'intérêt autour du journal de bord, par exemple, en le décorant ou en adressant parfois ses écrits à une idole. Pour revenir à ce qui a déjà été dit, l'élève rédige des écrits quotidiens ou hebdomadaires (Crinon, 2002, 2008; Paré, 2003). Paré (2003) précise que l'élève devrait indiquer la date et un titre, chaque fois qu'il écrit dans son journal, pour faciliter les retours en arrière. Il devrait aussi laisser des espaces libres pour aérer ses écrits afin de lui permettre d'ajouter des informations ou de recevoir de la rétroaction. Crinon (2002, 2008) et Duffez (2010) décrivent une marche à suivre pour l'utilisation de cet outil en classe. Au quotidien, l'élève rédige son journal en deux temps. Dans un premier temps, à la fin de la journée, un moment est réservé pour qu'il puisse mettre par écrit sa rétrospective journalière. Duffez (2010) souligne que les élèves peuvent terminer leur réflexion à la maison. Dans un deuxième temps, chaque matin, pendant une vingtaine de minutes, quelques élèves volontaires lisent leurs écrits à la classe. Les auditeurs aident le lecteur à préciser ses idées en le questionnant et en discutant avec lui. Ce procédé favorise l'activation des connaissances de tous et une certaine régulation des savoirs puisqu'à la suite des échanges, chacun peut ajuster ses écrits dans son journal. Duffez (2010) précise que les élèves disposent d'environ cinq minutes à la suite du moment de partage pour enlever, ajouter, déplacer, remplacer, bref améliorer leurs écrits. Pour ce faire, ils doivent utiliser un crayon d'une couleur différente afin d'identifier rapidement et facilement les ajustements effectués. Toujours selon Crinon (2002, 2008), c'est en discutant avec ses pairs que l'élève peut prendre une certaine distanciation avec ses écrits et qu'il peut les expliquer en utilisant ses mots et son langage pour se faire comprendre. Donc, l'écriture sert d'amorce aux discussions et les échanges aident l'élève à se réguler.

Nulle part, dans le *Cadre de référence de l'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire* (2002), la démarche d'utilisation du journal de bord n'est présentée. Toutefois, il y est mentionné que c'est à l'enseignant de donner des

consignes claires et d'émettre des rétroactions de façon régulière (Gouvernement du Québec, 2002). Comme mentionné précédemment, l'enseignant ne tient pas compte des erreurs d'écriture (Caron, 1997; Paris et Ayers, 2000; Crinon, 2008). Ainsi, l'élève sera plus à l'aise pour rédiger. Outre la pression des contraintes littéraires, Paré (2003) explique que l'enseignant ne doit pas fixer de temps ou de nombre de lignes. Il est préférable de laisser une latitude selon le vécu de la journée de chacun. Il ajoute que, dans son journal, l'élève peut écrire, mais qu'il peut également utiliser d'autres procédés tels que les dessins, les collages et les cartes d'exploration.

Au terme de ces réflexions, Paré (2003) souligne que c'est un outil qui permet à l'apprenant de prendre un temps pour se connecter avec son monde intérieur et pour réussir à se réapproprier son vécu. Crinon (2002) explique qu'écrire ne garantit pas l'apprentissage et que ce n'est pas parce que l'élève écrit qu'il réfléchit à son cheminement scolaire. C'est donc à l'enseignant d'amener l'élève à le faire. Finalement, « le journal est essentiellement un instrument d'intégrité qui permet de découvrir chaque jour qui l'on est et dans quelle direction on s'en va » (Paré, 2003, p. 5).

2. ÉTAT DE LA QUESTION

La recension des écrits du présent projet donne un aperçu des principales fonctions des écrits réflexifs ainsi que du journal de bord. Elle a permis de dégager une meilleure connaissance des différents types de journaux scolaires, de ce qu'est un journal de bord, des retombées de son utilisation dans la vie de l'élève ainsi que dans celle de l'enseignant de même que la marche sommaire à suivre (format, contenu, utilisation) pour l'exploitation de cet outil dans une classe.

À la suite de ce qui a été présenté dans les quatre dernières sections, une synthèse des retombées pour l'élève et l'enseignant a été élaborée. Le tableau suivant regroupe donc les avantages et les inconvénients qu'entraîne l'utilisation du journal de bord pour ces derniers.

Tableau 5

Synthèse des retombées de l'utilisation du journal de bord pour l'élève et l'enseignant

Avantages pour l'élève	Avantages pour l'enseignant
<ul style="list-style-type: none"> • Organiser ses savoirs; • Intégrer et s'appropriier les savoirs; • Reconnaître ses procédés et son raisonnement; • Garder des traces de son évolution; • Effectuer des retours en arrière; • Comprendre davantage le sens et la cohérence de son cheminement scolaire; • Favoriser la mémorisation et la compréhension de ses apprentissages; • Apprendre à préciser ses idées; • Développer une démarche réflexive; • Manifester de la créativité; • Améliorer son écriture; • Développer sa connaissance de soi; • Pouvoir personnaliser son journal; • Créer un lien avec l'enseignant; • Obtenir du soutien individualisé. 	<ul style="list-style-type: none"> • Créer un lien avec les élèves; • Faire le point sur les notions vues; • Développer une démarche réflexive; • Connaître davantage ses élèves (forces, faiblesses, cheminement); • Individualiser l'aide apportée; • Donner plus de rétroaction; • Développer une habileté à donner de la rétroaction.
Inconvénients pour l'élève	Inconvénients pour l'enseignant
<ul style="list-style-type: none"> • Traduire son raisonnement ou son ressenti intérieur en mots; • Écrire au quotidien demande du temps; • Organiser et structurer sa pensée s'avèrent parfois difficile. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lire et répondre à chacun demande du temps; • Utiliser préalablement le journal pour soi; • Demande du temps en classe pour la rédaction.

L'emploi de cet outil comporte plusieurs retombées favorables et quelques inconvénients, bien que ces derniers ne le soient pas obligatoirement pour tous les élèves. Par exemple, un élève qui aime écrire ne verra pas nécessairement cette tâche comme un fardeau. Ou encore, un enseignant qui prend plaisir à lire et à répondre à chacun de ses élèves ne se sentira pas forcément démotivé par le temps qu'il consacre

à cette tâche. L'utilisation d'un tel outil amène beaucoup plus de bienfaits que de désavantages.

Que les élèves réfléchissent à leurs apprentissages s'avère un moment important dans leur processus d'apprentissage. Pourtant, malgré toutes les informations recensées, aucune démarche d'implantation du journal de bord dans une classe n'a été découverte. Les documents mentionnent souvent le format que doit prendre le journal, ce qui peut s'y retrouver ainsi que les diverses utilisations (Paris et Ayers, 2000; Gouvernement du Québec, 2002; Crinon, 2002, 2008; Paré, 2003; Sheepers, 2007). Cependant, aucun auteur n'explique, à la connaissance de la chercheuse, les différentes étapes à franchir pour l'utilisation de cet outil en classe.

3. QUESTION SPÉCIFIQUE

Tenant compte de ce qui précède, la question suivante s'impose :

Quelles seraient la forme, les modalités et les composantes optimales d'une démarche pédagogique concernant le journal de bord destinée à être implantée dans une classe de la deuxième année du deuxième cycle du primaire afin de favoriser la réflexion quotidienne des élèves sur leurs apprentissages?

4. OBJECTIF GÉNÉRAL DE RECHERCHE

Afin de répondre à cette question, l'objectif suivant est visé :

- Élaborer une démarche pédagogique pour la mise en place d'un journal de bord dans une classe de la deuxième année du deuxième cycle du primaire qui favorise la réflexion quotidienne des apprentissages par les élèves.

Plus particulièrement, il s'agira de :

- Concevoir des ateliers pour soutenir la réflexivité des élèves dans le journal de bord;
- Valider la démarche pédagogique auprès de personnes expertes et de pairs;
- Analyser les résultats issus de l'évaluation du matériel pour apporter des améliorations à la démarche proposée.

Le prochain chapitre aborde la méthodologie permettant d'atteindre cet objectif.

TROISIÈME CHAPITRE

MÉTHODOLOGIE DE L'ESSAI

« Pour vivre une expérience, il faut d'abord la « rêver ».
Shakti Gawain (2004, p. 8)

L'objectif de ce chapitre est de décrire le devis méthodologique de cette recherche. La figure suivante présente les grands thèmes du cadre méthodologique mis en œuvre. Toutes les étapes mentionnées sont présentées dans les sections qui suivent.

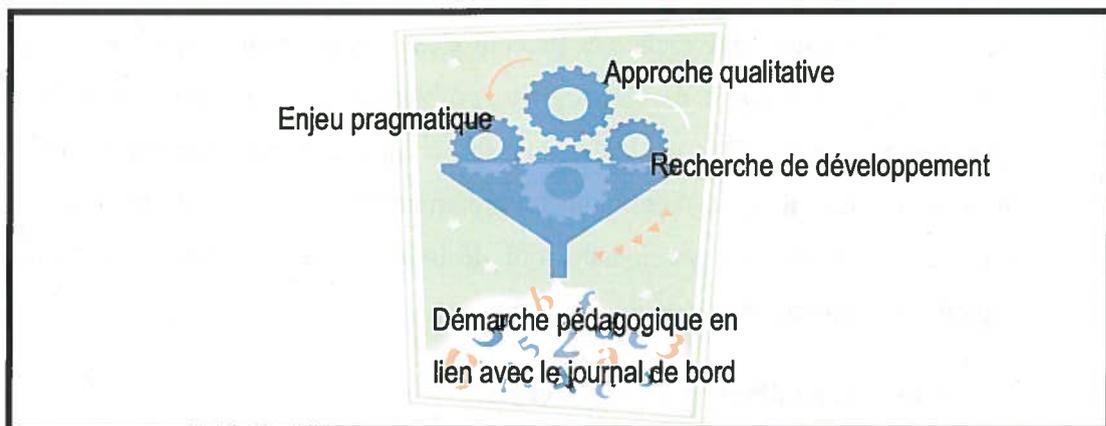


Figure 2 : Cadre méthodologique

1. ORIENTATION MÉTHODOLOGIQUE

Dans les sections suivantes, l'orientation méthodologique est présentée. Les choix de l'approche qualitative, de l'enjeu pragmatique et de la recherche de développement d'objet sont expliqués.

1.1 Approche qualitative

Cette recherche s'inscrit dans l'approche qualitative puisqu'elle « se situe au cœur même de la vie quotidienne et cherche à mieux la comprendre pour ensuite agir

sur elle » (Karsenti et Savoie-Zacj, 2004, p. 125). Mongeau (2008) ajoute que l'analyse et l'interprétation d'une telle recherche utilisent le discours et non pas le calcul. Comme la recherche part d'un problème présent dans la pratique enseignante et qu'elle cherche à mieux comprendre les manières d'utiliser le journal de bord en classe afin de soutenir la réflexivité des élèves, elle se situe bien dans l'approche qualitative. De plus, l'interprétation et l'analyse des résultats de la recherche s'effectueront par l'entremise d'un discours argumentatif, ce qui est propre à la recherche qualitative (Karsenti et Savoie-Zacj, 2004).

1.2 Enjeu pragmatique

Tout comme les approches méthodologiques, il existe plusieurs enjeux de recherche. Celui que cette recherche préconise est l'enjeu pragmatique. Selon Van der Maren (2003), « il s'agit de résoudre les problèmes de la pratique : d'où le terme "pragmatique" » (p. 25). Ceci est en lien direct avec l'objectif général de recherche puisque, comme il a été mentionné précédemment, celui-ci est de développer une démarche destinée aux enseignants qui désirent utiliser le journal de bord pour soutenir les apprentissages de leurs élèves.

1.3 Recherche de développement d'objet

Afin de répondre aux objectifs, une recherche de développement d'objet est effectuée puisque le but est de créer une démarche. Van der Maren (2003) explique que la recherche de développement d'objet apparaît souvent après avoir pris conscience d'un problème de départ comme celui présenté dans le premier chapitre. À cette fin, le cadre méthodologique d'une recherche de développement d'objet de Van der Maren (2003) et celui de Loïse et Harvey (2009) ont été comparés afin de déterminer le cadre de la présente recherche. Celui-ci est présenté dans le tableau suivant. De plus, les équivalences pour le cadre méthodologique du présent essai ainsi que le chapitre dans lequel se trouve chacun des éléments sont également présentés.

Tableau 6

Cadre méthodologique général

Cadre méthodologique d'une recherche de développement d'objet [Van der Maren (2003)]	Cadre méthodologique d'une recherche de développement d'objet [Loiselle et Harvey (2009)]	Équivalence pour le cadre méthodologique de la présente recherche	Chapitre
<p><u>1. Analyse de la demande</u></p> <ul style="list-style-type: none"> •Suscitée par un problème; •Analyse de besoin. 	<p><u>1. Origine de la recherche</u></p> <ul style="list-style-type: none"> •Problème à résoudre; •Idée de développement; •Question (s) et objectifs; •Intérêts. 	<p><u>1. Problématique de recherche</u></p> <ul style="list-style-type: none"> •Mise en contexte de l'expérience professionnelle; •Problème de départ; •Problème général de recherche; •Questions générales de recherche. 	Premier
<p><u>2. Cahier de charge</u></p> <ul style="list-style-type: none"> •Explique le matériel développé (but); •Analyse de la demande. 	<p><u>2. Référentiel</u></p> <ul style="list-style-type: none"> •Recension des écrits; •Élaboration de l'idée. 	<p><u>2. Recension des écrits</u></p> <ul style="list-style-type: none"> •Recension des écrits; •État de la question; •Objectif général de recherche; •Question spécifique de recherche. 	Deuxième
<p><u>3. Conception de l'objet</u></p> <ul style="list-style-type: none"> •Revue de littérature; •Conceptualisation de l'objet; •Modélisation (grandes lignes); •Structure du contenu et design. 	<p><u>3. Méthodologie</u></p> <ul style="list-style-type: none"> •Méthodes et outils. 	<p><u>3. Méthodologie</u></p> <ul style="list-style-type: none"> •Approche méthodologique; •Enjeu de la recherche; •Choix du devis méthodologique; •Instruments de collecte de données; •Éthique et déontologie; •Déroulement et échéancier; •Limites. 	Troisième
<p><u>4. Préparation (et construction du prototype)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> •Élaboration de différentes possibilités; •Simulation des différentes possibilités; •Évaluation de la faisabilité et de la fonctionnalité des simulations; •Choix en fonction du cahier de charges; •Construction du prototype. 	<p><u>4. Opérationnalisation</u></p> <ul style="list-style-type: none"> •Conception de l'objet; •Réalisation; •Mises à l'essai; •Validation. 	<p><u>4. Présentation du processus de création du matériel</u></p> <ul style="list-style-type: none"> •Assises conceptuelles; •Intention de création; •Destinataire de la démarche; •Structure de la démarche; * Élaboration de la démarche de la chercheuse + rétrospection quotidienne de son processus de création dans son journal de bord. 	Quatrième
<p><u>5. Mise au point</u></p> <ul style="list-style-type: none"> •Essai d'utilisation; •Vérification et révision auprès de consommateurs; •Fabrication de la version finale. 	<p><u>5. Résultats</u></p> <ul style="list-style-type: none"> •Analyse des résultats; •Mise à jour des principes; •Rédaction et diffusion des rapports. 	<p><u>5. Analyse de la démarche</u></p> <ul style="list-style-type: none"> •Évaluation par les experts et les pairs; •Analyse et améliorations souhaitées. 	Cinquième et sixième
<p><u>6. Implantation</u></p>			

Source : Inspiré de Van der Maren (2003), Loiselle et Harvey (2009)

Comme il est présenté dans le tableau précédent, Van der Maren (2003) propose six étapes soit l'analyse de la demande, le cahier de charge, la conception de l'objet, la préparation et la construction du prototype, la mise au point ainsi que l'implantation de l'objet développé. Pour leur part, Loïselle et Harvey (2009) en détaillent cinq. Il y a l'origine du problème, la création d'un référentiel, la méthodologie, l'opérationnalisation ainsi que les résultats. La façon de procéder de la chercheuse se rapproche plus du cadre méthodologique d'une recherche de développement, selon Loïselle et Harvey (2009), parce que leurs étapes ressemblent davantage au déroulement de la présente recherche. Dans un premier temps, la chercheuse élabore la problématique de la recherche afin de mieux comprendre son besoin. Ensuite, la recension des écrits présente une revue de la littérature concernant le sujet de la problématique de départ. Par la suite, la méthodologie explique le type de recherche menée ainsi que la façon dont la chercheuse exécutera sa recherche. Puis, la présentation du processus de création précise la démarche pédagogique créée ainsi que toute la démarche de création. Pour finir, l'analyse de la démarche fait état de l'évaluation faite par les experts et les pairs, des améliorations, des limites de la démarche et les prolongements possibles. Mais tout d'abord, comment faut-il procéder pour créer une démarche pédagogique?

2. ÉLABORATION D'UNE DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

Afin de bien mener à terme la recherche de développement, la chercheuse a décidé de créer son propre devis en s'inspirant de ceux de la conception d'activités d'apprentissage et de la production de matériel pédagogique de Paillé (2007). En fait, le devis est l'élaboration d'une démarche pédagogique. Legendre (2005) décrit la démarche pédagogique comme étant « une ou plusieurs séquences d'activités pédagogiques articulées et ordonnées autour d'une unité circulaire » (p. 364). La démarche contiendra des ateliers regroupés par thèmes que la chercheuse croit important de développer chez l'élève afin de maximiser l'utilisation du journal de bord. Un tableau, situé à l'annexe C, présente les diverses étapes à franchir pour

chacun des trois devis nommés plus haut. Le tableau suivant détaille les étapes du devis d'élaboration d'une démarche pédagogique.

Tableau 7

Étapes du devis d'élaboration d'une démarche pédagogique

Élaboration d'une démarche pédagogique [Présente recherche]
1. Explicitation des assises conceptuelles de la démarche pédagogique;
2. Présentation de la structure de la démarche pédagogique;
3. Mise en forme de la démarche;
4. Vérification de la correspondance entre les divers aspects de la démarche et les assises conceptuelles;
5. Évaluation par les personnes expertes et les pairs;
6. Analyse des résultats issus de l'évaluation, réflexion d'ensemble sur le processus d'élaboration de la démarche et amélioration de la démarche pédagogique;
7. Indication des limites de la démarche et prolongement possible.

Source : inspiré de Paillé (2007, p. 140-143).

Pour élaborer une démarche pédagogique, la première étape est d'explicitier les assises conceptuelles qui guideront la création de la démarche, puisqu'elles en sont l'essence. Celles-ci posent les bases théoriques à partir desquelles la démarche sera développée. En fait, elles sont le lien entre la recension des écrits présentée auparavant et l'objet de développement de cette recherche. Ensuite, il faut présenter la structure de la démarche en expliquant la manière dont elle est construite.

Immédiatement après vient la phase de création, soit l'élaboration de la démarche. Il s'agit d'élaborer l'objet de développement de la recherche. Dès que le processus de création de la démarche commence, il est préférable de noter les idées, leurs provenances, les difficultés rencontrées, etc. En réalisant quotidiennement des rétrospectives, il est plus facile d'effectuer la réflexion sur le processus de création. De plus, la chercheuse insère dans la démarche des références d'auteurs afin de s'assurer de la correspondance entre les divers aspects de la démarche et des assises conceptuelles. Ainsi, la chercheuse s'assure qu'elle atteint réellement son objectif.

Dans un souci de rigueur scientifique, la démarche est évaluée par des experts. Ces derniers déterminent les forces et les lacunes de la réalisation de la démarche. De

plus, leur évaluation est guidée par une grille de validation. Des pairs évaluent également la démarche puisqu'elle s'adresse à eux. Comme ce sont les principaux utilisateurs, il est important d'obtenir leurs avis. Finalement, l'analyse des résultats issus de l'évaluation externe est effectuée et les améliorations apportées à la démarche pédagogique sont précisées. La chercheuse procède à une analyse de son objet de création et mentionne les ajustements réalisés. Afin de faciliter l'analyse, deux instruments ont été ciblés et ils sont présentés dans la section suivante.

3. INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

La phase de la collecte de données est importante, c'est pourquoi des outils sont sélectionnés. La chercheuse choisit d'utiliser le journal de bord du chercheur ainsi qu'une grille de validation.

3.1 Journal de bord du chercheur : pratique réflexive

Le premier instrument qui est utilisé est le journal de bord. En effet, comme il est l'enjeu majeur de l'essai, il convient de l'expérimenter. Paré (2003) souligne qu'il peut accompagner le chercheur en tous lieux. Karsenti et Savoie-Zajc (2004) le décrivent comme « une sorte de "mémoire vive" de la recherche » (p. 147). Il permet de garder des traces de l'évolution des choix effectués tout au long de la recherche. Le chercheur peut y noter ses ressentis, ses émotions et les événements vécus. Le fait d'écrire permet d'effectuer une distanciation plus critique par rapport au cheminement réalisé. Paré (2003) explique que la réflexion et l'observation jouent un rôle crucial et permettent ainsi de cibler l'enjeu réel. C'est une raison pour laquelle ces notes sont importantes lorsque vient le temps d'analyser le processus de création ainsi que d'analyser les résultats (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Ces deux auteurs mentionnent que le journal de bord d'un chercheur est une mine d'or et que celui-ci peut s'y référer en tout temps. En ce sens, Baribeau (2005) est d'avis que le journal de bord du chercheur peut avoir plusieurs visées. Celle retenue est un journal de pratique réflexive. Cette auteure précise que les écrits sont principalement composés de données descriptives ainsi que de réflexions et d'analyses personnelles. C'est

exactement ce que contiendra le journal de la chercheuse puisqu'elle désire faire état de son processus de création de la démarche. Karsenti et Savoie-Zajc (2004) précisent que le chercheur peut répertorier quatre types d'écrits dans son journal. Trois sont retenus puisque l'un d'eux se rapporte à une recherche qui se passe sur le terrain.

1. Notes théoriques : écrits qui indiquent les concepts théoriques qui peuvent être rattachés ou les liens théoriques possibles.
2. Notes méthodologiques : écrits qui précisent les prises de conscience qui peuvent influencer la recherche; toutes les réflexions, les questionnements, les liens, etc.
3. Notes personnelles : tous écrits traitant le ressenti.

Le fait de prendre en compte ces différents types de notes permet à la chercheuse d'effectuer des écrits plus complets et de varier les angles de réflexion. Comme il a été dit précédemment, Paré (2003) conseille de toujours dater ses entrées, de leur donner un titre et d'aérer la mise en page pour permettre des ajouts lors de nouvelles réflexions ou de relecture. Ces façons de faire entraînent une meilleure rétrospective à la fin de ce projet de recherche. Tout bien considéré, « il ne s'agit pas d'écrire pour écrire, mais bien d'écrire pour comprendre » (*Ibid.*, p. 51).

3.2 Grille de validation de la démarche

Une grille de validation est également utilisée afin que les personnes sollicitées déterminent les forces et les lacunes de la démarche et des ateliers. Cette grille permet aux évaluateurs de s'attarder aux critères jugés importants afin de connaître leur avis sur l'atteinte ou non des objectifs. En fait, la chercheuse utilise, pour construire sa grille de validation, une échelle descriptive de type Likert. Selon Louis (1999), cette échelle comporte cinq points d'évaluation, mais plusieurs utilisateurs la modifient, donc elle peut contenir entre deux et neuf points.

Dans un premier temps, il est primordial de cibler les critères d'évaluation, de choisir quels aspects sont évalués. La chercheuse désire s'assurer que sa démarche

respecte les assises conceptuelles qui guident la conception de sa démarche. C'est donc à partir de celles-ci qu'elle a sélectionné les critères. Ensuite, il faut élaborer les énoncés qui composent la grille. Selon Louis (1999), ces énoncés doivent être « clairs et explicites » (p. 141). Par la suite, la chercheuse réalise la mise en forme de sa grille. Pour la construire, elle utilise l'échelle suivante : très satisfaisant, satisfaisant, plus ou moins satisfaisant ou insatisfaisant. Ensuite, un préambule explique le mode d'emploi de la grille. Finalement, afin de s'assurer que la grille de validation est facile à comprendre et à utiliser, la chercheuse la fait valider par une personne externe. Il est possible que des corrections soient apportées afin que la grille soit réellement facile d'utilisation et de compréhension. En agissant ainsi, la chercheuse s'assure d'une meilleure collecte de données des évaluateurs externes. La façon de procéder pour la création de la grille de validation est inspirée des étapes à suivre pour construire une grille d'appréciation de type Likert proposé par Louis (1999). La grille utilisée est présentée à l'annexe D.

4. PRÉSENTATION DE L'EXPERTISE EXTERNE

Dans l'intention de valider la démarche pédagogique concernant la mise en place d'un journal de bord dans une classe de la deuxième année du deuxième cycle du primaire, sept personnes ont été sélectionnées; quatre experts ainsi que trois pairs.

4.1 Experts

Le premier expert est un enseignant ayant déjà utilisé le journal de bord avec environ 160 élèves lorsqu'il enseignait au primaire. L'expert suivant est un professeur en sciences de l'éducation (didactique du français) à l'Université Paris-Est Créteil (IUFM⁴ de l'académie de Créteil) qui s'intéresse à l'écriture réflexive. La troisième personne retenue est un professeur universitaire au département des sciences de l'éducation à l'IUFM de l'académie de Montpellier (France). La quatrième personne est une chargée de cours à l'Université Catholique de Louvain et à la Haute École Lucia de Brouckère. Elle a terminé sa thèse de doctorat portant sur l'écriture réflexive

⁴ IUFM signifie Institut Universitaire de Formation des Maîtres

en formation d'enseignants, il y a trois ans. Le tableau suivant décrit le portrait de chacun d'entre eux.

Tableau 8

Profil des experts

	Experts			
	A	B	C	D
Pays d'origine	Québec	France	France	Belgique
Nombre d'années d'expérience de travail en enseignement	Avancé dans la carrière			
Niveau de connaissance théorique du journal de bord	Niveau avancé	Niveau avancé	Niveau avancé	Niveau avancé
Niveau de connaissance de la métacognition	Niveau intermédiaire	Niveau avancé	Niveau intermédiaire	Niveau avancé
A déjà enseigné à des élèves de la deuxième année du deuxième cycle du primaire	Oui	Non	Non	Non
Légende				
Nombre d'années d'expérience de travail en enseignement : début de carrière (moins de 5 ans), à mi-chemin (5-15 ans), avancé dans la carrière (plus de 15 ans)				
Niveaux de connaissance : niveau débutant, niveau intermédiaire, niveau avancé				

4.2 Pairs

Ces trois personnes ont été sélectionnées par la chercheuse puisqu'elle désire connaître leur opinion concernant cette démarche qui s'adresse principalement à eux. Premièrement, il s'agit d'une ex-enseignante qui a travaillé pendant cinq ans auprès d'élèves de la deuxième année du deuxième cycle du primaire. Elle a également vécu l'expérience du journal de bord en tant que mère d'un élève de la classe de la chercheuse. L'enseignant suivant œuvre au troisième cycle du primaire. Il ne connaît pas le fonctionnement d'un journal de bord ni même l'outil en question. La troisième enseignante retenue enseigne à des élèves de la deuxième année du deuxième cycle

du primaire et en connaît très peu sur l'outil retenu pour cette recherche. Le tableau suivant décrit le portrait de chacun d'eux.

Tableau 9

Profil des pairs

	Pairs		
	A	B	C
Ville d'origine	Sainte-Julie	Sainte-Julie	Brossard
Nombre d'années d'expérience de travail en enseignement	À mi-chemin dans la carrière	À mi-chemin dans la carrière	À mi-chemin dans la carrière
Niveau de connaissance théorique du journal de bord	Niveau intermédiaire	Niveau débutant	Niveau débutant
Niveau de connaissance de la métacognition	Niveau intermédiaire	Niveau intermédiaire	Niveau débutant
A déjà enseigné à des élèves de la deuxième année du deuxième cycle du primaire	Oui	Non	Oui
Légende			
Nombre d'années d'expérience de travail en enseignement : début de carrière (moins de 5 ans), à mi-chemin (5-15 ans), avancé dans la carrière (plus de 15 ans)			
Niveaux de connaissance : niveau débutant, niveau intermédiaire, niveau avancé			

Afin de respecter la déontologie, une lettre d'engagement est acheminée aux évaluateurs afin qu'ils prennent conscience de l'enjeu de la présente recherche ainsi que de leur rôle. De plus, le nom des évaluateurs n'est point nommé afin que leur identité soit préservé. Un modèle de cette lettre se retrouve à l'annexe E.

5. LIMITES DE LA RECHERCHE

Dans tout type de recherches, des limites apparaissent. C'est en considérant ces limites que cette recherche de développement s'effectue. Premièrement, la

recherche de développement n'est pas toujours reconnue au même titre que les autres recherches (Loiselle et Harvey, 2007). Ceci est dû au fait que, dans le milieu scolaire, les enseignants créent fréquemment des documents et des projets pour leurs élèves. Cette créativité est souvent artisanale et intuitive (Loiselle et Harvey, 2007, 2009). Donc, la chercheuse doit faire attention pour que cette création soit moins intuitive, plus encadrée et structurée. Normalement, la recherche de développement doit aboutir à une mise à l'essai, mais la démarche pédagogique sera évaluée par des experts et des pairs, ce qui permettra d'atteindre la rigueur nécessaire. Seulement huit personnes valideront la démarche, ce qui correspond à un faible échantillon. Par contre, les experts sélectionnés ont une connaissance du journal de bord exploité en classe et les pairs ont une bonne connaissance du degré ciblé.

Une deuxième limite relevée par Loiselle et Harvey (2007), pour ce genre de recherche, est que la subjectivité du chercheur interfère lors des décisions ou de l'analyse des données. Donc, ce dernier devra non seulement faire des choix à partir de son expérience et de ses connaissances antérieures, mais il devra varier ses sources concernant la théorie et la collecte de données.

Une autre limite concerne le choix de ne pas expérimenter la démarche dans le but de limiter l'ampleur de la recherche, et ce, malgré le fait que certains ateliers aient été vécus par la chercheuse et ses élèves. Des exemples réels tirés de cette expérimentation avec les enfants seront toutefois présentés dans le chapitre des résultats.

QUATRIÈME CHAPITRE

PRÉSENTATION DU PROCESSUS DE CRÉATION DE LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

*« Donner du sens à ce que l'on apprend [...].
C'est nous approprier une connaissance,
et la connecter à ce que nous sommes
et ce que nous voulons être. »
Bruno Hourst (2008a, p. 27)*

Ce quatrième chapitre présente le processus de création de la démarche pédagogique afin de mettre en place un journal de bord permettant aux élèves de réfléchir quotidiennement sur leurs apprentissages dans une classe de la deuxième année du deuxième cycle du primaire. Dans un premier temps, les assises conceptuelles sont explicitées. C'est en se basant sur ces concepts que la démarche est créée. Ensuite, la chercheuse explique la structure de la démarche et justifie ses choix. Avant de présenter l'objet de cette recherche, l'intention de création est détaillée.

1. ASSISES CONCEPTUELLES

Il est important de définir les assises conceptuelles puisqu'elles correspondent aux fondements de la démarche pédagogique. C'est à partir de la métacognition, puis des moyens d'interventions privilégiées pour la développer tels que la séquence à suivre pour le développement de la métacognition, les stratégies à favoriser, la rétroaction de l'enseignant, la pause métacognitive ou réflexive, l'objectivation, l'autoévaluation et le portrait de l'élève compétent que la démarche sera créée.

1.1. Métacognition

La métacognition est une composante du processus d'apprentissage (Lafortune, Jacob et Hébert, 2000; Morissette, 2002; Bisonnette et Richard, 2005) qui permet le transfert des connaissances (Morissette, 2002). Lafortune, Jacob et Hébert

(2000) imagent ce concept, développé par Flavell, comme « deux personnes qui coexistent. L'une exécute, l'autre organise, se regarde agir, planifie, évalue, contrôle et réorganise » (p. 8). En fait, la métacognition comprend deux éléments essentiels. Selon Romainville (2000), Morissette (2002), Portelance (2004) et Bissonnette et Richard (2005), celle-ci correspond à la prise de conscience de l'apprenant concernant sa façon d'apprendre ainsi qu'aux actions qu'il mobilise pour gérer son processus d'apprentissage. Ces auteurs ainsi que Minier (1998) mentionnent que c'est une habileté que l'élève développe progressivement. Romainville (2000) précise qu'en enseignement, la métacognition est une composante importante qui vaut la peine d'être enseignée. Il ajoute qu'un élève ne s'interroge pas sans que quelqu'un l'incite à le faire ou lui apprenne comment le faire. Morissette (2002) et Romainville (2007) abondent dans le même sens en mentionnant que l'élève doit apprendre à s'observer penser et qu'il ne peut le réaliser qu'en observant une personne qui rend son processus transparent.

Minier (1998) souligne que la rétroaction, de l'enseignant ou des pairs, est importante dans la prise de conscience de son fonctionnement cognitif. Toujours selon cette auteure, les commentaires des autres et leurs façons de faire explicitées permettent à l'apprenant de s'autoévaluer. Donc, « la prise en considération du fonctionnement d'autrui peut servir d'élément comparatif et peut du même coup susciter la réflexion et une meilleure compréhension de son fonctionnement » (p. 272).

Selon Minier (1998), Lafortune, Jacob et Hébert (2000) et Portelance (2004), il existe trois types de stratégies métacognitives. Le premier regroupe les stratégies de planification. Celles-ci demandent une habileté d'anticipation puisque l'apprenant doit être capable de déterminer le déroulement de la tâche à effectuer en respectant le but du travail. Le deuxième correspond aux stratégies de contrôle qui requiert des habiletés de supervision. Ici, l'apprenant vérifie si le travail qu'il effectue concorde avec sa planification et le but à atteindre. Finalement, le dernier type réunit les stratégies de régulation. Les auteurs précédents ainsi que Morissette (2002)

mentionnent que ces dernières demandent à l'élève des habiletés de prise de décision puisqu'il doit s'ajuster en cas d'erreur ou de mauvais choix. Il réorganise son plan de départ pour réussir à mener à terme son activité. Morissette (2002) explique que l'autorégulation est une manifestation de l'apprenant métacognitif. Lafortune, Jacob et Hébert (2000) présentent un tableau (annexe F) qui décrit les différentes questions qu'un apprenant se pose pour accomplir une tâche. De plus, ces auteurs proposent un flot de questions afin d'aider l'élève à développer ces trois types de stratégies métacognitives (annexe G).

Morissette (2002) expose trois conditions importantes afin de favoriser le développement de la métacognition de l'élève. Premièrement, l'enseignant doit présenter des tâches qui permettent à l'apprenant de réfléchir sur sa démarche. Gagné, Leblanc et Rousseau (2009a) précisent que l'enseignant doit présenter des tâches à l'élève qui l'oblige à utiliser son discours interne. Deuxièmement, il doit fournir des temps de discussion. Ainsi, l'élève comprend que tous n'utilisent pas forcément le même processus et il peut comparer sa méthode avec celle des autres. Troisièmement, l'enseignant doit guider l'élève à adopter un « regard réflexif » sur sa pratique par le modelage.

Portelance (2004) différencie métacognition et réflexion. La première est « une activité mentale qui porte sur des opérations mentales » (p. 47). La réflexion est possible sans qu'il y ait de traces métacognitives, ce qui veut dire que les apprenants peuvent réfléchir à leurs comportements et à leurs attitudes. Romainville (2000) souligne que la manière dont un apprenant réfléchit sur ses savoir-faire fait en sorte qu'il devient un apprenant réflexif ou non. Ces propos rejoignent ceux de Portelance (2004). Bref,

développer un processus métacognitif, c'est travailler à ce que l'apprenant comprenne ce que c'est apprendre, comprenne qu'apprendre, c'est gérer le processus de gestion de la pensée, de la réflexion et de l'action et que cela s'enseigne par une construction et une intériorisation progressive guidées, à l'intérieur d'une démarche systématique et rigoureuse. (Lafortune, Jacob et Hébert, 2000, p. 19)

Lafortune et Deaudelin (2001) expliquent la mince différence entre la pratique métacognitive et la pratique réflexive. Pour elles, la nuance est au niveau du sujet de la réflexion. La métacognition porte sur le processus d'apprentissage alors que la pratique réflexive traite de la pratique professionnelle. Au regard de cette distinction, la chercheuse choisit de former des élèves métacognitifs. Compte tenu de ce qui précède, explorer les moyens qui favorisent le développement de la métacognition s'avère incontournable.

1.2. Moyens d'intervention privilégiés

Cette section regroupe la séquence à suivre pour développer la métacognition, les stratégies qui favorisent la pratique des habiletés de pensée en salle de classe, l'objectivation, l'autoévaluation, la pause métacognitive ou réflexive, le portrait de l'élève compétent ainsi que la rétroaction de l'enseignant.

1.2.1. Séquence à suivre pour développer la métacognition

Gagné, Leblanc et Rousseau (2009) expliquent que l'apprentissage de la métacognition consiste à développer des stratégies métacognitives. Ce qui a pour effet de rendre l'apprenant davantage actif dans son processus d'apprentissage. En fait, il sait quand et comment mobiliser ses stratégies efficacement. Lafortune, Jacob et Hébert (2000) proposent une démarche en quatre étapes afin de soutenir l'élève dans le développement de sa métacognition.

1. **Modelage** : l'enseignant effectue une tâche en verbalisant son dialogue intérieur, sa démarche, ses questionnements... Il rend explicite tout son raisonnement. Ces auteurs mentionnent qu'il est préférable d'activer les connaissances antérieures des élèves concernant leur manière d'effectuer cette tâche. Ainsi, ils pourront comparer leurs raisonnements à celui de l'enseignant. Bissonnette et Richard (2005) précisent qu'il est important d'enseigner de manière explicite les stratégies efficaces.
2. **Pratique guidée** : l'enseignant invite l'apprenant à verbaliser son raisonnement, sa manière d'aborder une tâche en le guidant. Pour l'aider, il le questionne par

rapport aux stratégies de planification, de contrôle et de régulation. Ainsi, avec le soutien de l'enseignant, l'élève ajuste sa façon de faire. Bissonnette et Richard (2005) ajoutent que l'enseignant supervise ce que l'élève fait. De son côté, Portelance (2004) explique une démarche d'intervention qui s'imbrique dans la pratique guidée puisque l'enseignant accompagne l'élève à devenir plus réflexif sur ses façons de faire. D'abord, l'enseignant aide l'apprenant à se percevoir de façon réaliste, avec ses forces et ses faiblesses. Ensuite, il doit lui faire comprendre qu'il a un pouvoir sur ses apprentissages. L'apprenant pourra ainsi devenir de plus en plus autonome cognitivement. Puis, l'enseignant rencontre régulièrement l'élève pour l'aider à devenir plus conscient des stratégies métacognitives qu'il utilise. L'enseignant modélise, au besoin, son autoquestionnement pour que l'élève arrive à se poser des questions. Enfin, il propose à ses élèves différents moyens pour que ceux-ci deviennent conscients de leur raisonnement. Il favorise l'autoquestionnement et leur apprend à vérifier fréquemment leur compréhension du but à atteindre.

3. **Pratique coopérative** : en dyade, les élèves s'expliquent leur raisonnement. L'un explicite sa démarche pendant que l'autre l'écoute et l'observe dans le but de lui fournir une rétroaction. L'observateur devra commenter la façon de faire de son coéquipier. Portelance (2004) précise que l'interaction avec les pairs est importante. Selon cette auteure, il est important d'inscrire à notre horaire des moments où les élèves partagent leur raisonnement et leur processus intellectuel puisque pour réussir à le partager, ils doivent en prendre conscience. De plus, ils devront justifier leur démarche à l'autre, et peut-être même qu'ils se questionneront, s'ajusteront et modifieront leurs façons de faire. Miner (1998) ajoute que confronter sa pensée à un pair permet des discussions sur divers éléments du savoir métacognitif, et ainsi, des régulations de la part des apprenants.
4. **Pratique autonome** : toujours selon, Lafortune, Jacob et Hébert (2000), seul, l'élève est « capable de verbaliser ce qu'il sait et pourquoi il le sait, faisant ainsi des liens explicites entre le but qu'il vise, les moyens qu'il a utilisés et le résultat

obtenu » (p. 19). Minier (1998) précise que l'élève prend conscience de ses façons de faire et de son dialogue intérieur.

Cette démarche ressemble beaucoup à celle de l'enseignement explicite. Les détails concernant ce type d'enseignement se trouvent à l'annexe G. La métacognition se développant progressivement, on peut se demander si certaines stratégies encouragent son développement.

1.2.2. Stratégies favorisant la pratique des habiletés de pensée

Romano (1992) propose à l'enseignant de développer les habiletés de pensée telle que la métacognition de l'élève en promouvant leur pratique grâce aux stratégies suivantes : a) L'enseignant adopte un rythme qui donne la chance à l'élève de réfléchir; b) Il crée un climat de classe qui permet la réflexion et le questionnement. L'élève doit pouvoir prendre la parole sans avoir peur d'être jugé ou critiqué par ses pairs et l'enseignant. Ce dernier encourage les échanges. Il fait preuve d'ouverture et de respect envers l'élève; c) L'enseignant pose des questions de niveau supérieur⁵, ce qui signifie que pour répondre aux questions, l'élève sollicite son jugement et sa réflexion plutôt que de simplement utiliser le rappel pour faire revenir les notions acquises; d) Les réponses de l'enseignant permettent à l'élève de réfléchir davantage; e) L'enseignant utilise la discussion autant avec l'élève qu'avec ses pairs; f) L'enseignant évalue les habiletés de pensée puisqu'il est prouvé que l'élève accorde davantage d'importance à ce qui est évalué. Avant de détailler les moyens qui favorisent le développement de la métacognition, il apparaît de circonstance d'explorer la rétroaction de l'enseignant puisque celle-ci est indispensable dans le cheminement de l'élève métacognitif.

1.2.3. Rétroaction de l'enseignant

Comme il a été mentionné précédemment, la rétroaction est un élément important. Celle-ci correspond à des commentaires de la part de l'enseignant sur le

⁵ Pour Dumais (2012) ce niveau supérieur correspond « aux trois niveaux de la taxonomie de Bloom (1956), soit l'analyse, la synthèse et l'évaluation » (p.19). Voir l'annexe H.

travail d'un élève (Brookhart, 2010), mais plus précisément à « une information à partir de laquelle l'élève peut confirmer, ajouter ou restructurer d'autres informations contenues dans sa mémoire » (Louis, 1999, p. 110). Cette rétroaction amène l'élève à prendre en charge ses apprentissages en utilisant l'autorégulation⁶ (Brookhart, 2010). En fait, cette rétroaction doit permettre aux élèves de progresser. Tunstall et Gipps (1996, dans Brookhart, 2010) utilisent l'analogie suivante pour décrire la rétroaction descriptive :

Imaginons alors un groupe d'élèves et leur enseignant enfermés dans une caverne. L'un de ses membres a une lampe de poche. Cette personne devient le leader du groupe, du moins temporairement, et éclaire la voie à suivre afin que chacun puisse la voir. Éclairez la voie à suivre; si vous signalez une erreur à un élève, suggérez-lui un moyen de la corriger. (p. 30)

Brookhart (2010) mentionne que la rétroaction varie selon le type d'apprenant. Si l'élève est en difficulté, il est important que l'enseignant fasse voir l'interaction entre sa façon d'accomplir la tâche et le résultat obtenu. Il est important d'aider l'élève à percevoir ce qu'il réalise et non ce qu'il ne fait pas. L'enseignant peut donner une suggestion pour améliorer sa réalisation. Si l'élève éprouve de la facilité, il vaut mieux que l'enseignant se concentre sur la tâche et la démarche en lui précisant ce qui est bien fait. Il peut également se concentrer sur les connaissances acquises et les habiletés mobilisées de l'élève.

Avant de conclure la section sur la rétroaction, il serait opportun de préciser quelques informations. La rétroaction doit être remise rapidement à l'élève et doit l'aider à cheminer. Le message transmis par l'enseignant doit être clair, précis, dans un vocabulaire descriptif et que l'élève comprend, sur un ton respectueux, positif, voire constructif et, bien sûr, adapté au destinataire (Brookhart, 2010). Lorsque l'élève ignore quelque chose, il est préférable de lui enseigner de nouveau plutôt que de lui fournir une rétroaction (Clermont, Desbiens et Martineau, 2003; Brookhart, 2010). Pour terminer, il est important d'aider l'élève à utiliser la rétroaction de

⁶ Autorégulation : «activité métacognitive mise en branle par l'individu dans la construction du savoir» (Louis, 1999, p. 108). Cela équivaut à la rétroaction interne de l'apprenant (Louis, 1999).

l'enseignant en utilisant le modelage. Un premier moyen pour développer la métacognition correspond aux pauses métacognitives ou réflexives.

1.2.4. Pause métacognitive ou réflexive

Gagné, Leblanc et Rousseau (2009b) décrivent la pause métacognitive ou réflexive comme « un moment de réflexion qui permet à l'élève de prendre conscience des actions mentales qu'il accomplit au cours d'une activité » (p. 4). De son côté, Romainville (2007) explique qu'une pause métacognitive a lieu afin de permettre à l'élève de mieux organiser ses connaissances. L'intention est que l'élève devienne attentif à ses divers processus et à ses stratégies pour arriver à « créer un pont entre le présent et le futur » (Gagné, Leblanc et Rousseau, 2009 b, p. 5). Ces auteurs justifient l'emploi de ces pauses par l'enseignant en mentionnant que ce dernier accorde du temps à la métacognition pendant l'apprentissage. Lors de ces pauses, l'enseignant accompagne l'élève dans son processus d'apprentissage (médiation) en l'invitant à se questionner sur un événement précis (Romainville, 2007; Gagné, Leblanc et Rousseau, 2009 b). Les questions de l'enseignant doivent être claires, précises et, si possible, doivent permettre à l'élève de faire appel à tous ses sens. Ces pauses peuvent être réalisées lorsque l'élève apprend de nouvelles connaissances ou de nouvelles stratégies. Ce temps d'arrêt se situe à tout moment lors du processus d'apprentissage, soit avant, pendant ou après et même, à la suite d'une consigne donnée (Romainville, 2007; Gagné, Leblanc et Rousseau, 2009 b). Un deuxième moyen pour soutenir le développement la métacognition est l'objectivation.

1.2.5. Objectivation

L'objectivation consiste à relater son vécu et à se construire une opinion. Caron (1994) explique que dans une classe, l'objectivation correspond à « faire un retour sur le vécu de ses apprentissages, afin de les situer par rapport à la démarche suivie et par rapport aux objectifs à atteindre » (p. 297). Cette auteure mentionne que c'est par l'objectivation que l'élève peut retracer le déroulement qui a conduit à une connaissance et mentionner ce qui est acquis de ce qui ne l'est pas. L'objectivation se

pratique à partir d'un questionnement de la part de l'enseignant (Bissonnette et Richard, 2005; Gauthier, Bissonnette et Richard, 2007). Caron (1994) énonce que l'objectivation peut être effectuée à chacune des étapes du processus d'apprentissage, soit avant, pendant ou après. L'élève objective son apprentissage à propos des savoirs, des savoir-faire ainsi que des savoir-être qu'il acquiert au cours de son parcours scolaire. Il peut également structurer ses nouveaux acquis sous forme de tableaux, de cartes d'organisation d'idées⁷ ou de schémas (Bissonnette et Richard, 2005; Gauthier, Bissonnette et Richard, 2007). L'élève qui ne prend pas l'habitude d'objectiver ne croit pas avoir acquis de nouvelles connaissances (Bissonnette et Richard, 2005; Gauthier, Bissonnette et Richard, 2007). Finalement, « les enseignants qui effectuent l'objectivation de façon régulière permettent aux élèves de mettre des mots sur ce qu'ils ont appris et de goûter au plaisir du savoir, qui engendre le désir d'en apprendre davantage » (Bissonnette et Richard, 2005, p. 322). Il est important d'explorer un troisième moyen, l'autoévaluation, afin de mieux comprendre comment l'appliquer en classe.

1.2.6. Autoévaluation

L'autoévaluation est un outil métacognitif puisqu'elle donne l'occasion aux élèves de constater les processus mentaux utilisés et d'en tenir les rênes. Tout comme la métacognition, elle vise l'autonomie cognitive (Lafortune, Jacob et Hébert, 2000; Morissette, 2002; St-Pierre, 2004). L'autoévaluation correspond à « une appréciation ou [à] une réflexion critique sur la valeur d'idées, de travaux, de situations, de démarches, de cheminements, de processus, d'habiletés, de connaissances... en terme de qualitatifs à partir de critères déterminés par la personne apprenante. » (Paquette, 1998, dans Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 201). Morissette (2002) abonde dans le même sens en mentionnant que l'autoévaluation n'est pas une note, une attribution d'une couleur ou une autocorrection, mais plutôt un « discours sur sa pratique » (voir

⁷ Pour une meilleure compréhension de la carte d'organisation d'idées, consultez l'atelier 7 de l'annexe H.

le tableau suivant). Parallèlement, St-Pierre (2004) précise que l'autoévaluation est davantage une « démarche réflexive », une analyse justifiée.

Tableau 10

L'autoévaluation selon Morissette (2002)

L'autoévaluation n'est pas...	L'autoévaluation est...
<ul style="list-style-type: none"> * Une annotation (se mettre soi-même une note); * Un autobilan (constater en cochant des cases à l'aide d'une grille, d'un tableau, de feux tricolores ou encore de visages à l'expression variable pour les élèves plus jeunes); * Une autocorrection (corriger une copie ou un examen). 	<p style="text-align: center;">Un « discours » sur sa pratique, c'est-à-dire une verbalisation sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ce qu'on a voulu réaliser; ✓ ce qu'on est en train d'essayer; ✓ ce qu'on a fait; ✓ la façon dont on s'y prend; ✓ les actions dont on prend conscience; ✓ ce qu'on remarque en comparant ce qu'on fait à ce qui était attendu; ✓ ce qu'on conservera ou qu'on essaiera de modifier par la suite.
<p>Cela revient à s'exprimer explicitement, de façon précise, sur soi en face de la tâche, dans le passé, dans l'actuel et à l'avenir.</p>	

Source : Morissette (2002, p. 155).

Lafortune et Deaudelin (2001), St-Pierre (2004) et Lafortune (2008) mentionnent que l'utilisation d'un journal de réflexion développe la métacognition et plus précisément, le processus d'autoévaluation. Tout comme la métacognition, ce n'est pas inné pour l'élève de s'autoévaluer, il faut lui enseigner (Morissette, 2002; St-Pierre, 2004; Brookhart, 2010) et en créer une habitude (St-Pierre, 2004). En terminant, comme le souligne Morissette (2002), il faut :

aider les élèves à s'engager dans une démarche continue d'autoévaluation, c'est leur fournir l'outil le plus puissant qui soit pour qu'ils puissent assurer eux-mêmes leur formation et naviguer à l'aise dans des apprentissages complexes. (p. 158)

Enfin, le portrait d'un élève compétent est un outil d'autoévaluation à prendre en compte puisqu'il offre à l'élève des composantes à partir desquelles il peut réfléchir à sa pratique.

1.2.7. *Portrait d'un élève compétent*

Le portrait d'un élève compétent élaboré par des enseignantes et une conseillère pédagogique en mesure et évaluation de la Commission scolaire des Patriotes, favorise l'autoévaluation, la réflexion des élèves ainsi que l'autorégulation (Commission scolaire des Patriotes, 2005; Dubé et Champagne, 2007). Il offre la possibilité à l'élève de développer ses savoir-agir (compétences) et de faire état de son cheminement quotidien (*Ibid.*). Cet outil est constitué de huit composantes que l'élève développe afin de promouvoir sa réussite et de soutenir ses apprentissages. Chacune de ses composantes est exprimée à la première personne (je) puisque l'élève est au centre de ses apprentissages et qu'il réfléchit sur ses savoir-faire dans l'intention d'obtenir le titre d'élève compétent. Voici les composantes : a) Je relève un défi à ma mesure; b) Je trouve des stratégies appropriées; c) J'apprends seul et avec les autres; d) J'utilise diverses ressources; e) J'utilise une démarche appropriée; f) Je sais où je m'en vais; g) Je réfléchis sur mon travail; h) Je fais des liens et des transferts dans divers contextes. Dubé et Champagne (2007) mentionnent que l'enseignant doit laisser le temps aux élèves d'assimiler ces huit composantes. Ces dernières peuvent être présentées, une à la fois, dès les premières semaines de l'année scolaire. Ces auteures mentionnent que l'enseignant doit se référer à ces composantes afin d'amener l'élève à le consulter de façon autonome. En utilisant cet outil, l'élève « apprend à apprendre et développe par le fait même une certaine autonomie dans l'appropriation de ses apprentissages » (p. 2). La figure suivante présente le *Portrait d'un élève compétent*.



Figure 3 : Portrait d'un élève compétent

Source : Inspirée de la Commission scolaire des Patriotes (2005)

À la suite de ces constatations, il est opportun de présenter la démarche pédagogique pour l'implantation du journal de bord créée par la chercheuse.

Avant de présenter cette démarche, il est important de prendre en considération divers éléments qui la précisent tels que l'intention, le destinataire et la structure utilisée.

2. PRÉSENTATION DE LA DÉMARCHE

Cette section présente la démarche pédagogique. Elle regroupe l'intention de création, le destinataire ainsi que les choix et justifications de l'organisation de la démarche d'implantation du journal de bord.

2.1 Intention de création de la démarche

Comme cela a été mentionné dans le premier chapitre, la chercheuse est une personne réflexive qui désire accompagner les élèves afin qu'ils se penchent sur leurs méthodes de travail, leurs stratégies ainsi que leurs apprentissages. De plus, elle constate qu'elle utilise le journal de bord sans réellement suivre de ligne de conduite. En prenant ces besoins en considération, l'intention du présent projet de recherche est **d'élaborer une démarche qui permet à un enseignant d'introduire le journal de bord dans sa classe afin d'accompagner les élèves à devenir plus métacognitifs pour qu'ils soient aptes à réfléchir sur leurs apprentissages chaque jour.** L'intention de création étant définie, la chercheuse présente maintenant les personnes susceptibles de pouvoir profiter de cette démarche

2.2 Destinataires de la démarche

La présente démarche est conçue, en tout premier lieu, **pour les enseignants des classes de la deuxième année du deuxième cycle du primaire.** Cette démarche pédagogique peut aussi être utilisée par les enseignants du troisième cycle du primaire, du secondaire, du collégial ainsi que de l'université. Cependant deux éléments sont alors à prendre en considération. D'abord, le temps d'implantation des diverses étapes inscrites dans la démarche pédagogique ne demandera pas la même

durée. Même si certaines modélisations, pratiques guidées ou coopératives seront écourtées, le but, la rédaction de bilans quotidiens, sera atteint. De plus, les ateliers présentés dans la démarche peuvent être adaptés pour répondre aux besoins des niveaux mentionnés ci-dessus. À la suite de ces constatations, il est opportun d'exposer la structure utilisée par la chercheuse pour créer la démarche pédagogique.

2.3 Structure de la démarche

Afin de faciliter la compréhension de la démarche, celle-ci est subdivisée en trois sections. La première présente le mode de fonctionnement, soit l'approche à suivre pour réussir l'implantation en classe. La deuxième est présentée sous forme de questions-réponses. La chercheuse a essayé de répertorier toutes les questions qui pourraient venir à l'esprit de l'enseignant une fois que celui-ci a pris conscience de la démarche proposée. En fait, cette section propose des réponses inspirées par le travail de recherche effectué lors de la recension des écrits et des assises conceptuelles. La troisième et dernière section présente à l'enseignant quelques pistes pour aller plus loin. Elle fournit des détails concernant la différenciation que l'enseignant peut mettre en place afin de mieux soutenir certains élèves. Ensuite, elle expose la progression que les élèves suivent lorsqu'ils rédigent leurs écrits dans le journal de bord. Par la suite, la chercheuse propose une façon d'encadrer l'autoévaluation des bilans journaliers à l'aide du portrait d'un élève compétent. Finalement, des prolongements possibles pour l'utilisation du journal de bord sont présentés.

3. DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

Cette démarche pédagogique est constituée de trois volets qui permettent de mettre en place le journal de bord dans une classe de la deuxième année du deuxième cycle du primaire amenant les élèves à réfléchir quotidiennement sur leurs apprentissages. Le schéma ci-dessous présente les deux étapes à franchir avant de pouvoir utiliser le journal de bord en classe, soit le mode de fonctionnement : la démarche à suivre, les prises de décisions précédant l'utilisation ainsi que quelques pistes pour aller plus loin. Il est à noter que dans la présente recherche, la chercheuse

a développé une démarche pédagogique afin d'accompagner les élèves à réfléchir quotidiennement sur leurs apprentissages. Par contre, elle est consciente que dans le journal de bord, il y a également une grande place à la dimension personnelle, à la connaissance de soi, à l'expression de ses sentiments et à la création de liens entre l'enseignant et l'élève. La chercheuse a placé, à l'annexe I, une douzaine d'exemples de journaux de bord réalisés par ses élèves lors de l'année scolaire 2011-2012.



Figure 4 : Schéma résumant la démarche pédagogique

L'implantation d'un journal de bord en classe peut sembler, de prime abord, lourde. Certains enseignants peuvent hésiter à cause de la quantité de rétroactions qu'ils auront à rédiger aux élèves ou encore du temps qu'il leur faudra y investir.

3.1. Mode de fonctionnement : la démarche à suivre

La séquence suivante explique à l'enseignant comment effectuer l'implantation du journal de bord dans sa classe, soit la démarche à suivre. Les conditions favorables sont illustrées dans la figure suivante. Tout au long de cette démarche, plusieurs ateliers sont suggérés et se retrouvent aux annexes K à V.

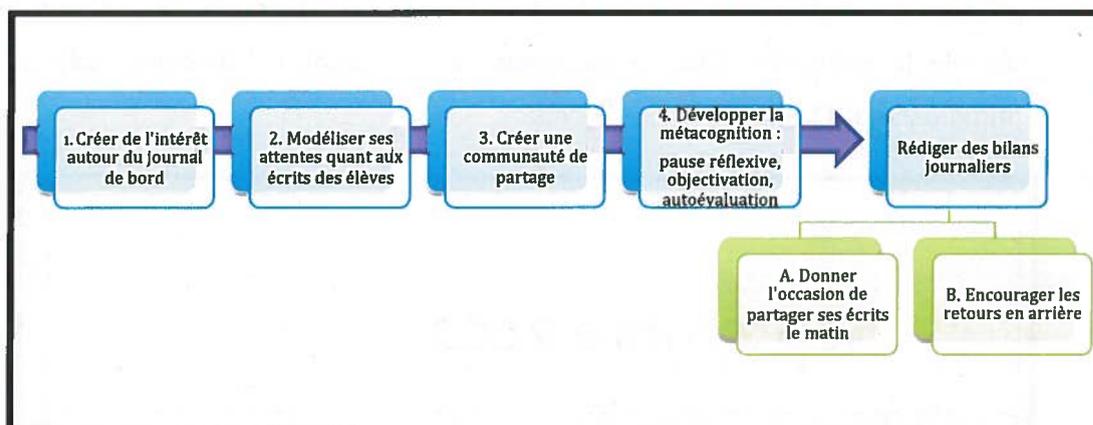


Figure 5 : Schéma résumant les conditions favorables pour l'implantation du journal de bord axé sur la réflexion quotidienne des apprentissages en classe

Dans un premier temps, l'enseignant **crée de l'intérêt autour du journal de bord** (Caron, 1997). Il explique ce à quoi sert cet outil, ce que les élèves y écriront, comment ils l'utiliseront, etc. En fait, l'intention est de le démystifier. Il peut être pertinent de présenter plusieurs extraits de journaux aux élèves, tels que le journal, le journal intime, le journal de bord et de leur demander d'associer les bons extraits au bon type (voir l'atelier 1, annexe K). L'enseignant peut également prévoir un temps pour que chaque élève décore sa page couverture afin de personnaliser son cahier. Il est possible que chacun s'enjolie selon ses préférences ou un thème imposé. L'atelier proposé permet à l'élève de comprendre comment il procède pour mémoriser tout en décorant son journal de bord (atelier 2, annexe L).

Ensuite, la première fois que les élèves écrivent dans leur journal de bord, l'enseignant **modélise ses attentes quant aux écrits des élèves**. Paré (2003) précise que les élèves doivent toujours indiquer la date ainsi qu'un titre lorsqu'ils écrivent dans leur journal. Au début de chaque mois, les élèves peuvent écrire le mois ainsi que l'année au haut d'une nouvelle page. Ainsi, il sera plus facile pour eux de se repérer dans leur journal de bord lorsqu'ils désireront effectuer des retours en arrière (voir la figure suivante). Par exemple, si l'enseignant désire que les élèves terminent

leurs écrits en traçant une ligne, qu'ils écrivent en lettres scripts ou cursives ou qu'ils utilisent une règle pour tracer les diverses lignes, il est important de le dire et, bien sûr, de le modéliser. Chaque enseignant a des attentes différentes, mais il est primordial qu'il les explicite aux élèves.

○	Septembre 2012
	Mardi, 4 septembre
	Pomme — évocation
	En réalisant l'activité où je devais mémoriser les caractéristiques d'une
	pomme, j'ai entendu des mots dans ma tête.

Figure 6 : Exemple d'écrit dans le journal de bord

De plus, l'enseignant précise aux élèves l'endroit où il écrira sa **rétroaction** et ce qu'ils doivent prévoir comme espace. Est-ce dans la marge de droite? Dans celle de gauche? Après les écrits de l'élève? De plus, la première fois que les élèves reçoivent de la rétroaction de la part de l'enseignant, ce dernier doit modéliser la façon de la lire et de l'utiliser. En fait, il peut laisser du temps aux élèves pour leur permettre de lire ses commentaires, de les intégrer ou encore d'y répondre. L'atelier 3 (annexe M) propose une façon d'aider les élèves à utiliser adéquatement la rétroaction reçue.

Avant que les élèves commencent à développer leurs habiletés métacognitives, il est indispensable que l'enseignant **crée une communauté de**

partage⁸ où un climat de respect règne. Romaro (1992) prétend que les habiletés de pensée, telle la métacognition, se développent lorsque le climat de la classe offre des moments de réflexion et de questionnements. Dans ces conditions, les élèves ne se sentent pas jugés ou critiqués par leurs pairs et l'enseignant lorsqu'ils prennent la parole. Cet auteur explique également que des échanges doivent être prévus entre les pairs ou l'enseignant. De plus, dans le développement de la métacognition, une des étapes à franchir est la pratique coopérative, ce qui signifie que les élèves doivent échanger avec les autres de la classe et partager leur vécu. Portelance (2004) affirme que les discussions sont importantes. En partageant leur pensée, les élèves prennent conscience de leurs processus ou de leur raisonnement. De cette manière, les élèves se justifient et, peut-être que les autres les amèneront à se questionner et à s'ajuster. Donc, l'idée de développer une communauté de partage est une condition favorable qui permettra éventuellement à tous de se sentir à l'aise d'échanger sur leurs écrits avec les autres. Pour créer cette communauté, l'atelier 4 (annexe N) propose de développer le sentiment d'appartenance des élèves à leur groupe.

Par la suite, l'enseignant **développe la métacognition** et la réflexion des élèves afin que ces derniers arrivent à écrire seuls dans leur journal de bord. Tel que vu dans les assises conceptuelles, le développement de la métacognition se déroule progressivement et selon une séquence précise : l'enseignant fait du modelage en « mettant un haut-parleur sur sa pensée », puis une pratique guidée, une pratique coopérative ainsi qu'une pratique autonome suivront. Ce qui signifie qu'un étayage prédominant laisse doucement place à un soutien minimaliste. Romano (1992) mentionne que l'enseignant doit adopter un rythme qui permet aux élèves de réfléchir.

Comme un des objectifs de l'enseignant est de développer la métacognition, il est important de mettre en place des moyens pour la favoriser. Un de ces moyens est

⁸ Par communauté de partage, la chercheuse entend un groupe d'élèves qui osent partager leurs connaissances, qui dialoguent, qui s'écoutent, qui s'entraident, qui se font confiance...

que l'enseignant favorise les **pauses réflexives**⁹ dans la classe. En procédant ainsi, il s'oblige à réserver du temps dans son horaire à la métacognition (Gagné, Leblanc et Rousseau, 2009b). Lors de ces pauses, l'enseignant questionne les élèves afin de les aider à mieux structurer leurs connaissances. Ces questions doivent être claires, précises et si le contexte s'y prête, faire appel à tous les sens de l'élève. Voici des exemples de questions :

As-tu déjà vu ou entendu quelque chose qui ressemble à ça?

Dans quel ordre effectueras-tu cette tâche?

L'enseignant suit le déroulement du développement de la métacognition, il commence par modéliser les réponses à ses questions, pour ensuite utiliser la pratique guidée, coopérative et autonome. Les élèves écrivent leurs réflexions dans leur journal de bord tout en respectant les attentes explicitées préalablement par l'enseignant. Ce dernier octroie des temps de partage aux élèves. Il serait profitable de créer un rituel pour les pauses réflexives. L'atelier 5 (annexe O) suggère une façon de créer ce rituel.

Un deuxième moyen est que l'enseignant introduise des **moments d'objectivation** à son temps d'enseignement. Pour ce faire, l'enseignant soutient les élèves en les questionnant afin que ces derniers objectivent leurs savoirs, leurs savoir-faire, leurs savoir-être et même leurs savoir-agir (Caron, 1994). Voici des exemples de questions :

Comment as-tu fait pour comprendre cette question?

Quelles stratégies as-tu utilisées?

Quelles habiletés as-tu développées?

⁹ Nous avons décidé d'utiliser le terme «pause réflexive» plutôt que «pause métacognitive» puisque nous croyons que ces termes ont plus de sens pour les élèves.

Ces questions peuvent être en lien avec les forces de l'élève, ses faiblesses, ses défis, ce qu'il a aimé ou pas, les stratégies mobilisées, les outils utilisés... En fait, les questions peuvent également être reliées aux diverses stratégies métacognitives (planification, contrôle et régulation); des exemples de questions sont présentés à l'annexe E et F. L'intention est de permettre aux élèves de développer un vocabulaire qui exprime ce qu'ils apprennent, d'effectuer un retour sur leurs apprentissages et également structurer leurs connaissances. L'enseignant demande aux élèves de noter leurs réponses dans leur journal de bord. Afin de réellement créer une communauté de partage, il offre des temps d'échange entre les apprenants, soit en grand groupe, en petits groupes ou en dyades. L'atelier 6 (annexes P à T) propose d'enseigner le tour de chapeaux afin d'aider les élèves à objectiver. L'atelier 7 (annexes U), *Les quatre regards sur un apprentissage*, les aide à structurer leurs connaissances en utilisant le diagramme de Venn, la procédure, l'explication à un pair ainsi que la carte d'organisation d'idées, comme le proposent Bissonnette et Richard (2005) ainsi que Gauthier, Bissonnette et Richard (2007).

Un troisième moyen est que les élèves apprennent à **s'autoévaluer**. Nous considérons qu'à l'aide des pauses réflexives ainsi que de l'objectivation, ils sont plus enclins à réfléchir sur leurs apprentissages. L'intention de l'autoévaluation est de donner la chance aux élèves de constater si les processus mentaux mobilisés sont adéquats ou non afin d'être capable de les sélectionner aux moments opportuns (Lafortune, Jacob et Hébert, 2000; Morissette, 2002; St-Pierre, 2004). En fait, les apprenants s'observent et émettent une opinion, un jugement, une réflexion critique. L'enseignant aide les élèves à comprendre les attentes qu'il a d'eux, les objectifs qu'ils se fixent, les savoirs à acquérir, les démarches à développer, les stratégies à mobiliser, etc. bref, ces derniers doivent devenir conscients de ce qu'ils doivent atteindre. De cette manière, il sera plus facile pour eux de s'autoévaluer. Une fois de plus, l'enseignant modélise la manière de procéder pour s'autoévaluer et franchit les différents types de pratique afin qu'ils arrivent à le faire de façon autonome.

À présent, les élèves détiennent des moyens afin de porter un regard réflexif, voire métacognitif sur leurs apprentissages. Ils sont dorénavant plus habiles à réfléchir, ils sont donc prêts à franchir l'étape ultime, **rédigier leurs bilans journaliers**. Il est certain que pour écrire au quotidien, les apprenants s'inspirent de ce qui a été fait préalablement. L'enseignant offre à ces derniers des points de repère afin de baliser leurs réflexions. Ils commencent par détailler leur journée, pour ensuite exprimer leur ressenti, expliquer leurs apprentissages et leurs incompréhensions, et finalement s'autoévaluer. Afin que les élèves comprennent que les bilans ne doivent pas rester au stade de la copie du déroulement de la journée et qu'ils doivent ajouter des détails, l'enseignant peut en inviter quelques-uns à lire, à haute voix, leurs bilans après une semaine. Ainsi, chacun réalisera que certains textes décrivent mieux ce qui a été fait et permettent davantage de se rappeler ce qui a été appris. Une fois encore, l'enseignant doit modéliser la façon de réaliser leur bilan. Voici un exemple :

○	Jeudi, 13 décembre	
	Bilan de Jeudi	
	Nous avons commencé les phrases avec les « si ». Ex. : Si le lièvre avait battu la tortue, l'histoire ne nous aurait pas plus! Ensuite, j'ai fait de l'écriture. J'ai terminé ma charade. Ensuite, l'édu. Après le dîner, nous avons fait le diagramme en arbre, j'ai bien aimé l'activité avec le bol de fruits. À la dernière période, nous avons lu le texte de la belle au bois dormant. Moi, j'ai déjà lu une autre version. Il y avait quand même quelques ressemblances, mais l'histoire ne se déroulait pas dans le même lieu.	
○		

Figure 7 : Exemple d'un bilan journalier

Ensuite, en suivant les étapes de développement de la métacognition, l'enseignant accompagne les élèves dans une pratique guidée, une pratique

coopérative et finalement, il les laisse voler de leurs propres ailes. Afin de les guider adéquatement, les bilans journaliers peuvent s'effectuer étape par étape. Par ceci, il est entendu que l'enseignant peut offrir des pauses réflexives afin que les élèves rédigent leur bilan après chaque période. Tranquillement, il pourrait allouer du temps à la fin de l'avant-midi et de l'après-midi pour finalement ne les laisser écrire qu'en fin de journée. Peut-être que certains auront besoin de soutien plus longtemps. Il est possible de les regrouper en sous-groupe et de recommencer la modélisation et la pratique guidée. L'enseignant les accompagne jusqu'à ce qu'ils comprennent adéquatement la tâche à réaliser.

N'oublions pas que tout au long de la démarche d'implantation, il est important de **donner l'occasion aux élèves de partager leurs bilans**. Lorsqu'ils commencent à les rédiger, il est bénéfique pour eux de partager leurs écrits le lendemain matin pendant une période d'environ quinze minutes (Crinon, 2002, 2008; Duffez, 2010). L'enseignant s'assure que tous participent aux échanges, peut-être en obligeant chacun à partager une parcelle de ses écrits une fois par semaine ou en offrant des jetons de parole à ceux qui désirent toujours parler, ainsi ils devront effectuer des choix pour permettre aux autres d'avoir un temps d'antenne. À la suite de ce temps, il est recommandé que les élèves disposent d'une pause réflexive afin d'ajuster leurs écrits (enlever, ajouter, déplacer, remplacer, améliorer leurs écrits) en utilisant un crayon d'une autre couleur (*Ibid.*). Plus la communauté de partage sera unie, plus les apprenants se sentiront à l'aise de partager leurs vécus, leurs raisonnements ainsi que leurs autoévaluations avec leurs pairs. L'enseignant bénéficie également de ce moment de partage puisqu'il effectue le point sur ce qui a été vu précédemment et peut reprendre certaines explications, ajouter des détails et donner de la rétroaction. La métacognition se développe en discutant avec ses pairs, puisque les élèves peuvent se rendre compte que tous n'utilisent pas le même processus. De plus, ils peuvent comparer leur démarche avec celles des autres (Morissette, 2002).

Finalement, l'enseignant encourage les élèves à **effectuer des retours en arrière** afin qu'ils constatent le chemin qu'ils parcourent. En fait, Paris et Ayer

(2000), Crinon (2002, 2008) et Paré (2003) mentionnent que le fait d'écrire dans un journal permet aux élèves de réaliser des rétrospectives pour prendre conscience de leur cheminement, effectuer un bilan de parcours et ajouter des informations. En effet, l'implantation du journal de bord demande réflexion et engagement. Les décisions que doit prendre l'enseignant sont présentées dans la section suivante.

3.2. Prises de décision précédant l'utilisation du journal de bord

Comme mentionné ci-dessus, il est important que l'enseignant se questionne et qu'il arrive à exécuter des choix éclairés. Cette section tente de répondre aux questions qui pourraient traverser l'esprit d'un enseignant. Les réponses sont des pistes de solution inspirées par le travail de recherche effectué au préalable.

3.2.1. Qu'est-ce que les élèves utiliseront comme journal de bord?

L'enseignant choisit le format qu'il désire : cahier ligné, cahier spirale, feuilles mobiles ou blanches insérées dans une reliure. Il faut tenir compte du fait que les élèves doivent transporter leur journal entre l'école et la maison. Dans le même ordre d'idées, l'enseignant peut le transporter chez lui pour y écrire sa rétroaction, ce qui signifie qu'il transporte plusieurs journaux. L'enseignant peut aussi offrir à ses élèves de choisir le format qui leur convient le mieux.

3.2.2. Qui y aura accès?

L'élève lui-même, puisque le journal est en quelque sorte une deuxième mémoire de son vécu scolaire et de son cheminement. À tout moment, il lui est possible d'effectuer des retours afin de relire certains passages. Il est entendu que l'enseignant a accès au journal de bord de l'élève afin de consulter ses écrits, mais également pour lui fournir de la rétroaction. Le ou les parents peuvent également le consulter à leur guise afin de connaître le cheminement scolaire et réflexif de leur enfant en plus de lire la rétroaction reçue de l'enseignant. L'élève doit pouvoir choisir les pairs qui pourront consulter son journal de bord ou s'il le désire, garder ses écrits pour lui ou en partager certains passages voire l'intégralité.

3.2.3. À quel moment les élèves rédigeront dans leur journal?

Au départ, les élèves rédigent en classe lorsque l'enseignant laisse du temps, par exemple, lors des pauses réflexives. La démarche proposée suit les différentes étapes de l'enseignement suggéré pour le développement de la métacognition. Cela dit, l'enseignant doit modeler la manière de s'y prendre pour écrire dans le journal de bord. Par la suite, il soutient les élèves lors de la pratique guidée pour en arriver au moment ultime, la pratique autonome. L'enseignant réserve une quinzaine de minutes à la fin de la journée pour que les élèves puissent écrire leur bilan journalier. Lorsque ces derniers sont suffisamment compétents à les rédiger, l'enseignant peut s'attendre à ce qu'ils le complètent ou en rédigent l'intégralité à la maison.

3.2.4. Quand l'enseignant donne-t-il de la rétroaction aux élèves?

Dans les écrits, les auteurs mentionnent que la rétroaction doit être donnée toutes les deux ou trois semaines (Paris et Ayers, 2000) ou encore tous les quinze jours (Paré, 2003). En fait, chaque enseignant développe une routine afin de lire les journaux. Selon la chercheuse, le délai maximal pour donner de la rétroaction est de quinze jours, mais il serait plus profitable pour les élèves d'en recevoir chaque semaine. Si un enseignant désire écrire ses commentaires toutes les deux semaines, il pourrait diviser son groupe en deux. Ainsi, chaque semaine, il écrit dans les journaux de la moitié de sa classe, ce qui lui permet d'y consacrer moins de temps et de se créer une routine hebdomadaire.

3.2.5. Est-ce que l'enseignant doit corriger les erreurs de la langue?

L'enseignant ne doit pas se sentir obligé de corriger les erreurs dans les journaux de bord des élèves. Certains auteurs mentionnent que l'enseignant ne doit pas accorder d'importance aux erreurs d'écriture (Caron, 1997; Paris et Ayers, 2000; Crinon, 2008). Ainsi, lorsqu'il ne corrige pas les erreurs, l'apprenant ne vit pas de stress et laisse davantage sa créativité ressortir (Paris et Ayers, 2000). Par contre, si l'enseignant veut corriger les écrits, il peut demander aux élèves volontaires ou encore leur demander de mettre des points d'interrogation (?) au-dessus des mots s'ils

sont incertains de l'orthographe ou de l'accord. En agissant ainsi, les élèves apprennent à douter lorsqu'ils écrivent. Dans un autre ordre d'idées, si les parents sont en désaccord avec le fait que l'enseignant ne corrige pas les erreurs, celui-ci peut leur proposer de prendre du temps pour corriger, avec leur enfant, les erreurs.

La chercheuse croit qu'il est important d'expliquer le journal de bord aux parents par une lettre ou lors de la première rencontre de parents. Il est important de les sensibiliser aux avantages que retireront leurs enfants par la pratique de l'écriture réflexive. Quelques pistes pour aller plus loin sont présentées dans la section suivante. Elles proposent à l'enseignant des façons pour mieux soutenir les élèves dans la pratique ainsi que des idées de prolongement pour l'utilisation du journal de bord.

3.3. Pistes pour aller plus loin

Maintenant que l'enseignant comprend la démarche d'implantation du journal de bord, il doit prendre connaissance des éléments suivants : la différenciation des journaux des élèves, la progression des élèves dans le journal de bord et les prolongements possibles pour l'utilisation du journal de bord.

3.3.1. Différenciation des journaux

D'entrée de jeu, il est important de souligner que chaque apprenant possède sa propre manière d'apprendre (Hourst, 2011). Personne n'effectue exactement le même parcours pour apprendre la même connaissance. La figure suivante évoque ce propos. En fait, chacun emprunte des voies différentes pour atteindre le même but.

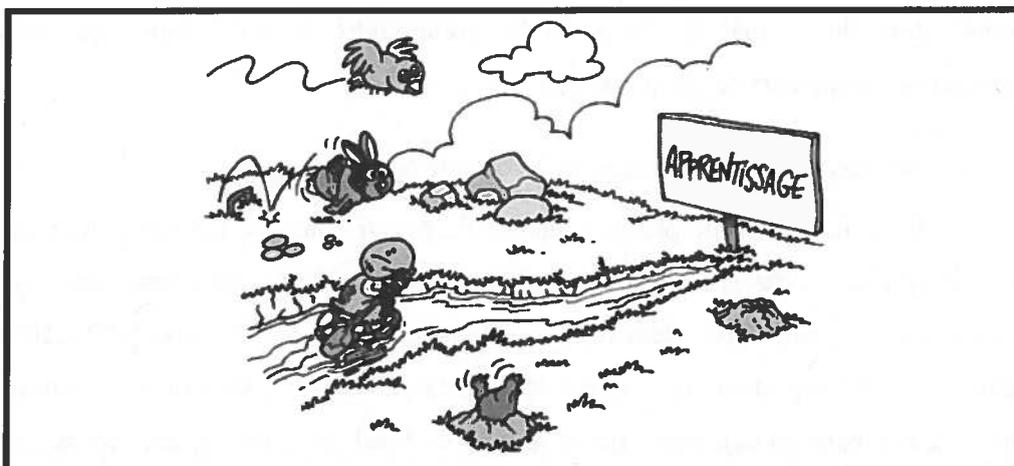


Figure 8 : Façons d'apprendre
Source : Hourst (2010, p.45)

C'est pour cette raison qu'il est important de respecter les choix des élèves. Certains apprécieront peut-être moins la tâche d'écrire tous les jours leurs bilans en texte suivi. L'enseignant peut proposer à ses élèves de trouver d'autres moyens, comme remplir un tableau, effectuer une carte d'organisation d'idées¹⁰, agrémenter ses écrits d'un collage ou d'un dessin. En outre, en lisant les journaux de bord, l'enseignant peut individualiser l'aide apportée soit par la rétroaction ou une rencontre individuelle.

Peut-être que certains élèves éprouveront des difficultés en lien avec le journal de bord. Voici quelques pistes de solution. Si un élève éprouve de la difficulté à s'organiser, l'enseignant peut lui offrir une grille à remplir ayant plusieurs colonnes telles que « j'ai fait », « j'ai appris », « j'ai encore de la difficulté » et « je m'autoévalue ». Si un élève éprouve de la difficulté à devenir réflexif, l'enseignant peut lui fournir une liste de questions pour l'amener à développer sa métacognition. Si l'élève a de la difficulté à trouver le bon vocabulaire pour s'exprimer, l'enseignant peut avoir une discussion en trouvant avec lui certaines formulations pour exprimer par exemple ce qu'il apprend, ses progrès ou pour poser des questions. Si un élève a des difficultés à écrire, il pourrait utiliser un magnétophone ou dicter sa pensée à un adulte qui écrit pour lui. Une deuxième façon de mieux soutenir les élèves dans

¹⁰ Pour une meilleure compréhension de la carte d'organisation d'idées, consultez l'atelier 7 de l'annexe U.

l'utilisation du journal de bord est de comprendre la progression que ceux-ci franchiront dans leurs écrits quotidiens.

3.3.2. Progression des élèves dans le journal de bord

Il est important de préciser que les élèves vivront une progression en ce qui concerne leurs écrits dans le journal de bord. Paré (2003) mentionne que plus les élèves écrivent, plus leurs idées deviennent claires et précises. Crinon (2002, 2008) et Duffez (2010) expliquent que les écrits progressent. Grâce à ses prises de conscience lors de la recension des écrits sur le journal de bord et de ce qui est exposé dans la démarche, la chercheuse suppose que les élèves suivront les étapes suivantes : au départ, certains recopieront le menu de la journée tandis que d'autres expliqueront déjà leur journée en donnant des détails. Ensuite, ils exprimeront leurs ressentis. Ils ajouteront à leurs écrits ce qu'ils apprennent, leurs incompréhensions, pour finalement s'autoévaluer à partir des composantes du portrait de l'élève compétent. La figure suivante exprime la progression que les élèves suivront. L'enseignant doit amener les élèves à franchir tous les niveaux.





Figure 9 : Progression : niveaux à franchir
Source : Inspiré des travaux de Duffez (2010).

Afin de mieux accompagner les élèves dans leur autoévaluation, la chercheuse propose de se référer aux huit composantes du portrait de l'élève compétent présentées plus avant.

3.3.3. Encadrement de l'autoévaluation des bilans journal à l'aide du portrait d'un élève compétent

Pour aider les élèves à s'autoévaluer, les composantes du *profil d'un élève compétent* présentées dans les assises conceptuelles ont été retenues. Dans un premier temps, l'enseignant présente les huit composantes aux élèves :

- ✗ Je relève un défi à ma mesure;
- ✗ Je trouve des stratégies appropriées;

- * J'apprends seul et avec les autres;
- * J'utilise diverses ressources (mes connaissances, mes expériences, mes habiletés, mes valeurs, mes intérêts, des documents [écrits, visuels ou sonores], mes amis, mes enseignants, mes parents...);
- * J'utilise une démarche appropriée;
- * Je sais où je m'en vais (je m'approprie les buts d'apprentissages et je me fixe des objectifs personnels);
- * Je réfléchis sur mon travail (j'identifie mes réussites, mes forces et mes difficultés, je me donne des moyens pour réussir, je communique mes réflexions et je me fixe de nouveaux défis);
- * Je fais des liens et des transferts dans divers contextes.

Afin de présenter ces composantes aux élèves, l'enseignant peut les exposer, une à la fois, ou user de créativité pour faire vivre une activité qui les fera ressortir. Dubé et Champagne (2007) proposent, par exemple, de faire vivre une activité de coopération qui consiste à assembler les 100 pièces d'un casse-tête dans un délai donné en équipe de quatre. En guise d'objectivation, l'enseignant questionne les élèves afin de faire ressortir les huit composantes de l'élève compétent. Il propose également d'effectuer une chasse au trésor. En définitive, il faut que les élèves comprennent l'importance de chacune des composantes. L'atelier 8 propose à l'enseignant d'aider les élèves à s'approprier ces huit composantes. Dubé et Champagne (2007) mentionnent qu'avec l'utilisation de cet outil, « l'élève doit régulièrement se situer, s'autoévaluer, modifier certaines de ses attitudes relativement à la tâche, se réorganiser et réfléchir davantage à ses stratégies » (p. 3) et, par le fait même s'autoréguler. Un référentiel visuel présentant les composantes de l'élève compétent serait bénéfique pour les élèves. Celui-ci pourrait être affiché aux murs de la classe pour que l'enseignant et les élèves s'y réfèrent fréquemment, mais également se retrouver dans le journal de bord des élèves puisque le bilan journalier pourra être complété ou fait à la maison. La section suivante recense quelques idées de prolongement que l'enseignant pourrait mettre en place afin de raffiner son utilisation du journal de bord en classe.

3.3.4. Prolongements possibles pour l'utilisation du journal de bord

Nous considérons qu'il existe plusieurs prolongements possibles pour l'utilisation du journal de bord en classe. En voici quelques-uns :

- Intégrer des questions philosophiques adaptées aux enfants. En réfléchissant, les élèves développent leur pensée et leur opinion. Romano (1992) explique que l'enseignant doit poser des questions aux élèves afin de solliciter leur jugement et leur réflexion. Voici des exemples de questions que des élèves de la deuxième année du deuxième cycle du primaire sont aptes à répondre :
 - Quand on se trompe, est-ce que cela veut dire qu'on est bête? ;
 - Quelle est la différence entre prendre son temps et perdre son temps?
 - Peut-on apprivoiser nos peurs?
 - Que se passerait-il si les adultes disparaissaient?
 - Que veut dire réussir sa vie? Qui peut dire si quelqu'un réussit sa vie ou pas?
- Chaque semaine, demander aux élèves d'effectuer une liste de toutes les nouvelles notions acquises dans l'ensemble des matières. Cette liste peut, par exemple, être réalisée sous la forme d'une carte d'organisation d'idées¹¹ ou être écrite dans l'arbre des connaissances de Caron (2003, p. 338). À côté de ses nouveaux acquis, l'élève effectue un autobilan en s'attribuant une couleur (vert, jaune ou rouge) selon son degré de maîtrise. Ainsi, en un seul coup d'œil, il est facile de constater où l'élève se situe dans ses apprentissages. En dessous, il pourrait répondre à la question suivante : « Parmi tout ce que tu as appris cette semaine, que veux-tu expliquer à la maison? Pourquoi? »
- Chaque élève peut faire lire son journal de bord par le pair de son choix afin de recevoir de la rétroaction de sa part. L'enseignant peut aider les élèves à émettre leurs commentaires en les guidant à l'aide d'un questionnaire.

¹¹ Pour une meilleure compréhension de la carte d'organisation d'idées, consultez l'atelier 7 de l'annexe U.

- Afin de motiver les élèves en cours d'année, l'enseignant peut, à l'occasion, leur proposer d'écrire leur journal comme s'ils expliquaient leur journée à leur parent, à une idole, à un ami, etc. (Caron, 1997).
- En guise de devoir hebdomadaire, demander aux élèves d'effectuer leur bilan journalier et poser quelques questions obligatoires chaque semaine. Voici quelques exemples de questions :
 - Explique comment je dois faire pour trouver le point (3,2) dans le plan cartésien (cadran 1);
 - Imagine qu'un nouvel élève arrive en classe, je te demande de lui expliquer la multiplication suivante : 453×7 . Explique comment tu le fais avec ta planche à calculer (en utilisant des mots);
 - Explique, avec des mots et des dessins, comment tu trouves le $\frac{3}{4}$ de 12 pommes;
 - Que dois-je retrouver dans une péripétie?
 - *Les jolies lunettes électriques respectent les nouvelles règles d'Hydro-Québec.* Repère les groupes dans cette phrase et indique tes traces d'autocorrection;
 - Présente les terminaisons du futur simple. Donne un exemple en conjuguant un verbe de ton choix au futur simple. Mets les terminaisons en couleur;
 - Comment vérifies-tu qu'un verbe se conjugue comme le verbe finir?
- À la fin de la journée, instaurer la question du jour. Parmi les notions travaillées, poser une question aux élèves.
- Intégrer le journal créatif d'Anne-Marie Jobin. Voici quatre références :
 - Jobin, A.-M. (2002). *Le journal créatif*. Le Gardeur : Éditions du Roseau.
 - Jobin, A.-M. (2006). *La vie faite à la main*. Le Gardeur : Éditions du Roseau.
 - Jobin, A.-M. (2008). *Fantaisies et Gribouillis*. Le Gardeur : Éditions du Roseau.
 - Jobin, A.-M. (2010). *Le nouveau journal créatif*. Montréal : Le Jour éditeur.

- o Jobin, A.-M. (2012). *Exercices créatifs zen*. Montréal : Le Jour éditeur.

Le prochain chapitre expose le compte-rendu des commentaires reçus par les experts ainsi que par les pairs.

CINQUIÈME CHAPITRE

COMPTE-RENDU DE L'EXPERTISE EXTERNE

*« Personne ne peut se résumer à une note ou à un chemin unique.
Chaque individu est une somme de talents qui doivent tous être développés. »
Carl Honoré (2008, p.168)*

Le compte-rendu de l'expertise externe consiste pour la chercheuse à relater les commentaires des experts ainsi que des pairs et à effectuer des choix. En d'autres termes, la chercheuse expose ce qu'elle change à la suite de la lecture des critiques reçues et ce qu'elle maintient, tout en expliquant les raisons de ses décisions. Les évaluateurs externes devaient remplir deux grilles, soit la grille de validation de la démarche et celle traitant des ateliers, qui se retrouvent à l'annexe D. Ces données furent compilées dans une grille de validation vierge où la chercheuse est venue y inscrire les résultats des experts et elle a repris le même procédé pour les pairs. Ainsi, en un seul coup d'œil elle voyait l'ensemble des résultats de son expertise externe.

1. DÉMARCHE

Les experts considèrent la démarche pédagogique *satisfaisante* tandis que les pairs la jugent *très satisfaisante*. Un expert énonce qu'en éducation, il faut se méfier des causalités directes, qu'un dispositif n'entraîne pas nécessairement les mêmes effets chez tous les élèves. Toutefois, cette personne croit que la démarche proposée sur papier paraît susceptible d'aider la plupart des élèves. Les pairs ont tous mentionné que les assises conceptuelles étaient utiles afin de mieux comprendre l'essence du travail effectué dans le journal de bord. En fait, les assises conceptuelles sont les notions à prendre en compte afin de mieux assimiler la démarche pédagogique.

Un pair mentionne que la démarche proposée est claire et que le schéma résumant les étapes à suivre pour l'implantation du journal de bord en classe

(figure 5) est aidant à la compréhension. Selon la chercheuse, une figure permet au lecteur de mieux visualiser la suite du travail ou de faire le bilan sur sa compréhension. Un expert apporte la précision suivante : au lieu d'évoquer *étapes successives*, il serait préférable de parler de *conditions favorables à l'émergence de la réflexion quotidienne*. La chercheuse adhère au vocable proposé.

Un pair précise que le journal de bord doit être présenté aux parents de vive voix lors de la rencontre de parents. Il mentionne que « l'idée d'une lettre ne peut vraiment pas être considérée, compte tenu des explications si importantes qui accompagnent cet outil. Aucune lettre ne saurait équivaloir au discours d'une enseignante convaincue de la pertinence de cet outil! La chercheuse approuve cette remarque, car selon son expérience, les parents sont d'abord réticents de cette façon de faire. Ils n'ont peut-être jamais entendu parlé de cet outil, donc ils sont méfiants. La chercheuse a dû être très convainquante et même encore, plusieurs parents restaient sur leur garde. Par contre, à la rencontre de parents du premier bulletin, la grande majorité comprenait les bienfaits du journal de bord dans la vie scolaire de leur enfant. De plus, un pair précise que les questions que l'enseignant doit se poser avant d'implanter l'outil lui permettent de bien définir ses attentes et ses objectifs et même que parfois, « *on se lance en ayant mal défini l'essentiel* ».

Afin d'organiser le compte-rendu de l'expertise externe, la chercheuse a sélectionné trois étapes de la démarche présentée dans la figure 5 (p. 67), soient :

1. Modéliser ses attentes quant aux écrits des élèves : Un expert croit que la démarche est trop dirigiste et donnera lieu à des écrits trop formatés, pas assez spontanés. Il ne croit pas qu'il soit nécessaire de modéliser à ce point toutes les étapes du cheminement proposé. La chercheuse, par ses lectures, en est venue à la conclusion qu'il est important que l'enseignant modélise aux élèves ce qu'il attend d'eux. Il est aussi à noter que les diverses étapes se déroulent sur une période de temps assez longue. De plus, l'enseignant doit suivre le pouls de sa

classe et enclencher l'étape suivante lorsque l'ensemble des élèves maîtrise ce qui a été enseigné et continuer d'accompagner ceux qui ont plus de difficultés.

2. Développer la métacognition (pause réflexive, objectivation, autoévaluation) : Un autre expert ajoute que le postulat selon lequel toutes les procédures cognitives sont explicables lui semble excessif. Il me propose donc de me documenter sur les connaissances dites « en actes » qui ne peuvent prendre une forme déclarative, car elles sont définies par le fait qu'elles sont d'une nature non procédurale, mais actionnelle. Il donne l'exemple suivant : « Est-ce qu'on apprend à nager en verbalisant systématiquement tout ce qu'on fait pour y arriver et quand on y arrive? » La chercheuse sait pertinemment, qu'il est impossible d'utiliser qu'une seule façon de verbaliser les acquis, c'est pour cette raison qu'elle propose l'atelier du *tour de chapeaux* (annexe P à S) ainsi que celui sur les *quatre regards sur un apprentissage* (annexe T). Il ne s'agit pas de demander aux élèves de tout appliquer ces différentes façons de faire pour développer un même apprentissage, mais plutôt de leur laisser choisir ce qui leur convient le plus. Il faut garder en mémoire que l'intention est de faire réfléchir les élèves davantage sur leurs apprentissages et que chacun prend le chemin qui lui convient le mieux. Dans un autre ordre d'idées, ce pair propose la création d'un aide-mémoire afin de faciliter aux élèves la rétention de ce qu'ils ont fait durant la journée. À cela, la chercheuse croit qu'il est possible de proposer diverses stratégies aux élèves afin qu'ils sélectionnent celles qui leur conviennent le plus afin de se remémorer les différentes tâches accomplies durant la journée et qu'ils soient davantage autonomes.

Un autre pair propose de mettre davantage d'emphase sur la rétroaction. Selon cette personne, il est important que l'enseignant fournisse aussi tôt que possible et de façon continue de la rétroaction aux élèves et qu'il obtienne rapidement une rétroaction de ceux-ci afin de valider leur compréhension de l'outil. La chercheuse croit que l'enseignant doit donner de la rétroaction dès le départ et soutenir les apprenants dans l'utilisation qu'ils en effectuent. L'expert

québécois expose que le journal de bord ne se limite pas simplement aux apprentissages. Il ajoute qu'il est important de savoir que les élèves utilisent régulièrement et assez naturellement le journal de bord afin de décrire des états d'âme qui ne résultent pas de leurs apprentissages. C'est pourquoi cet expert s'interroge sur le temps écoulé entre la remise du journal de bord et la réception de la rétroaction. Il faudrait ajouter un mécanisme qui permettrait, au besoin, une rétroaction rapide. Un expert français abonde dans le même sens en mentionnant qu'il faut laisser de la place, dans le journal de bord, à d'autres dimensions de la réflexivité. La chercheuse va dans le même sens que ces experts. Il faut bien comprendre que pour les fins du présent travail, elle a privilégié le domaine de l'apprentissage, mais que dans le journal de bord qu'elle utilise avec ses élèves, un volet personnel y est assez présent. C'est pourquoi une note sera ajoutée au début de la présentation de la démarche pédagogique (section 3 du quatrième chapitre) afin de clarifier cet aspect.

Un expert questionne le lien entre l'élève compétent et le journal de bord et un pair ne trouve pas cela facile pour des enfants de partir du portrait de l'élève compétent afin de s'autoévaluer. Il ajoute que l'entraînement et un bon modelage doivent nourrir le travail réflexif de l'élève. Ce même expert précise que l'objectivation à elle seule ne suffit pas à rendre les élèves plus réflexifs. Il soulève également la question suivante : *Comment enseigner l'autoévaluation et comment en faire une habitude?* Selon la chercheuse, afin d'en faire une habitude, il est important de l'inscrire à l'horaire, en l'intégrant par exemple aux pauses réflexives.

3. Rédiger des bilans journaliers : Un pair propose d'ajouter des exemples de journaux d'élèves afin de les consulter pour l'aider à définir ses attentes. La chercheuse ajoutera des exemples de journaux de bord écrits par ses élèves au cours de l'année scolaire 2011-2012 (voir annexe I) que les enseignants pourront consulter, par exemple, afin de les aider à établir leurs attentes.

2. ATELIERS

Concernant les ateliers, les experts ont plus de difficultés à trancher; leur jugement s'arrête soit sur *très satisfaisant* et *satisfaisant*. Finalement, un plus grande majorité sélectionne ce dernier. Par contre, les pairs les ont jugés majoritairement *très satisfaisants*.

Les experts européens ne sont pas convaincus de la pertinence des ateliers, même si certains d'entre eux sont inventifs et intéressants. Un d'entre eux mentionne que le lien entre les ateliers et le journal de bord devrait être mieux établi. Par contre, l'expert québécois précise que l'idée de vivre des ateliers en parallèle avec la rédaction du journal de bord constitue "*une idée brillante*". Ces ateliers sont pertinents à ses yeux et peuvent permettre aux élèves de réfléchir quotidiennement à leurs apprentissages, même si le journal de bord n'est pas utilisé. De plus, il mentionne que cet outil est pratiquement inconnu des enseignants québécois. Il ajoute que l'association de diverses recherches non axées sur le journal de bord avec ce dernier est intéressante et pertinente; par exemple, les chapeaux de Bono, les caractéristiques de l'élève compétent ou encore les stratégies d'accueil en début de journée. La chercheuse croit qu'il est important de proposer des ateliers afin de mieux outiller les enseignants. Il est à noter que ces derniers ne sont pas obligés de suivre pas à pas ces activités. Ils ont le choix de les effectuer ou pas. Les ateliers sont un complément à la démarche pédagogique proposée. De plus, selon les pairs, les ateliers sont une force de cette démarche. L'enseignant qui souhaite mettre en place le journal de bord dans sa classe ira en puiser quelques-uns afin de rendre plus claires ses intentions.

Un expert mentionne qu'il faut laisser de la latitude aux élèves. Il est important de ne pas leur imposer une seule façon de réaliser les tâches demandées lors des ateliers. La chercheuse est en accord avec ce commentaire. Elle précise que c'est une des raisons qui l'a poussée à offrir de la diversité; par exemple, ne pas imposer la carte d'organisation d'idées pour le tour de chapeaux. De plus, dans la

petite section *différenciation*, elle écrit qu'il est important de respecter les façons d'apprendre des élèves en essayant de répondre le mieux possible à leurs besoins.

Une fois de plus, un pair demande d'ajouter des exemples de journaux de bord d'élèves afin de pouvoir les utiliser pour faciliter la modélisation et pour les travailler en grand groupe avec les élèves. Les enseignants pourront utiliser ceux que la chercheuse ajoutera au début de la démarche. Cette dernière comprend que les enseignants ont besoin de références afin de mieux orienter leurs élèves. À la suite des commentaires d'un pair, dans l'atelier 2, *le plagiat d'une œuvre d'art*, la chercheuse a mis en italique les moments où les élèves ont l'œuvre sous les yeux. Finalement, un pair mentionne que les ateliers proposés approfondissent réellement l'ensemble de la démarche pédagogique et que cette dernière est très explicite pour la mise en place d'un journal de bord dans une classe de la deuxième année du deuxième cycle du primaire.

3. LIMITES

Une limite soulevée par un expert correspond au fait que le concept de la réflexivité ne se réduit pas à la seule verbalisation des procédures mentales. De plus, il ajoute que cette dernière ne se réduit pas seulement à la métacognition. Il affirme que l'écriture réflexive se vit également à travers l'écriture de récits, d'expression des émotions, du développement de la subjectivité des élèves, etc. Il ajoute que l'orientation vers la métacognition n'invalide en rien ce projet de recherche si la chercheuse est consciente que ses choix sont limitatifs et qu'elle respecte la différenciation dans la production des écrits des élèves. Comme il l'a été mentionné plus haut, l'intention est d'accompagner les élèves à devenir plus métacognitifs pour qu'ils soient susceptibles de réfléchir sur leurs apprentissages chaque jour.

De plus, il y a des limites dites d'application, c'est-à-dire celles que l'enseignant peut rencontrer en expérimentant le journal de bord. Pour un enseignant, qui n'a jamais utilisé le journal de bord, il peut être plus ardu de définir ses attentes. La finalité à viser est la réflexion quotidienne des élèves sur les apprentissages.

Aussi, il est impossible de définir la quantité de texte acceptable pour les bilans d'élèves; chacun ira de son inspiration. L'important c'est d'accompagner les élèves afin qu'ils réfléchissent à leurs apprentissages. De même, il est impossible pour la chercheuse de donner un temps précis pour l'implantation des conditions favorables afin que les élèves arrivent à rédiger seuls leurs bilans journaliers. L'enseignant doit être à l'écoute de ses élèves et les accompagner dans leur cheminement, autant en grand groupe qu'individuellement. Finalement, il se peut que les élèves se lassent de toujours refaire cette routine, c'est la raison pour laquelle la chercheuse a créé les ateliers du *tour de chapeaux* et des *quatre regards sur un apprentissage*, afin de laisser une latitude dans la rédaction des bilans. À un certain moment, l'enseignant peut décider d'ajouter des dessins, du collage ou encore certains organisateurs graphiques. Il doit, une fois de plus, suivre le pouls de ses élèves et leur proposer des façons de faire pour éviter le découragement et l'abandon de l'écriture du journal de bord.

Finalement, comme il a été mentionné précédemment, la chercheuse n'effectue pas d'expérimentation afin de valider cette démarche pédagogique. Celle-ci a été approuvée par quatre experts et trois pairs. Cependant, la chercheuse croit qu'en l'expérimentant dans sa classe, d'autres aspects positifs ou négatifs seraient sûrement ressortis.

SIXIÈME CHAPITRE

RÉFLEXION D'ENSEMBLE SUR LA PRODUCTION DE LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

*« C'est en comprenant comment on fait ce que l'on fait,
que l'on apprend à faire de nouvelles choses. »
Anne Bazin & Robert Girerd (1997, p. 63)*

Ce dernier chapitre fait état de la réflexion de la chercheuse concernant l'ensemble de la production de la démarche pédagogique créée lors de cette recherche.

1. RÉTROSPECTIVE DE LA RECHERCHE

Selon moi¹², mon bilan de fin de parcours pourrait se résumer à la citation suivante :

Innover, c'est surtout mettre du nouveau à l'intérieur de soi, c'est s'inscrire dans un processus de changement, c'est aussi accepter d'entrer dans un long cheminement parsemé de doutes, de deuils, de découvertes, de joies et de plaisirs pour continuer de se construire. Innover, c'est une dynamique d'évolution qui s'enrichit de nos expériences passées pour nous permettre de tendre vers nos propres limites, vers nos rêves. » (Caron, 2003, p. 14)

Dans les lignes suivantes, je vais détailler le processus que j'ai vécu en tant que chercheuse.

Je suis une personne réflexive et très planifiée. J'aime que tout soit maîtrisé. Au départ, je voulais que tout soit parfait; je cherchais, par exemple, un titre et un plan de lecture irréprochables. Cela me rassurait, mais n'était guère réaliste. Après le départ de cette grande aventure, j'ai décidé de changer de voie. J'avais choisi un sujet sur lequel je me questionne et qui me préoccupe beaucoup, l'étude des élèves de ma classe, mais je trouvais que le produit fini serait beaucoup plus bénéfique pour les parents et pour mes élèves que pour moi-même. Il aurait été intéressant de creuser ce sujet, mais je trouvais que le fruit de tout ce labeur quotidien devrait, au départ, me servir. C'est

¹²Exceptionnellement, l'utilisation de la première personne du singulier se trouve pertinente, dans ce chapitre, puisque l'auteure explique son expérience professionnelle.

pourquoi j'ai délaissé un sujet qui me tient à cœur pour un autre qui vibre réellement à l'intérieur de moi. C'est à ce moment que j'ai saisi la nuance entre faire de la recherche et être en recherche. Il est certain qu'en changeant d'orientation, j'ai dû reprendre certaines parties du travail déjà effectuées. Ce n'était pas un choix stratégique, car je n'avais pas beaucoup de temps, mais mon cœur et ma tête me disaient de me diriger vers le journal de bord. Au départ, je n'avais pas envisagé cette option. Comme je suis heureuse d'avoir pris mon courage et d'avoir osé effectuer ce changement! Développer la réflexion de mes élèves par le biais du journal de bord est rapidement devenu un sujet bien plus inspirant et passionnant puisque l'objet de création est avant tout un besoin criant provenant de ma pratique. Et surtout, parce que c'est un outil que j'affectionne particulièrement. J'apprécie ce lien intime qui se développe avec chacun de mes élèves. J'aime prendre le temps pour répondre de façon individualisée à chacun.

Une fois le sujet sélectionné, j'ai effectué une recension des écrits. J'ai rapidement constaté que le journal de bord était peu documenté au Québec. Cela ne m'a pas arrêtée, je suis allée chercher des écrits provenant de l'autre côté de l'océan. Au début, je lisais, mais je n'étais pas assez structurée. J'ai rapidement compris que je n'allais pas être rapide. J'ai essayé de lire et de prendre des notes à l'ordinateur en même temps. Ce fut un échec. J'ai détesté ce procédé. Comme je considère que mes facultés sont affaiblies par mon manque de sommeil et mes longues journées (5 h 30 à 22 h), j'ai revu mes méthodes de travail. Pour réussir à comprendre un texte, surtout s'il est complexe, je dois le lire une première fois en annotant des informations dans le texte ou sur des papillons adhésifs. Ensuite, je dois le relire et prendre des notes à la main. Je relis mes notes provenant d'auteurs différents, mais parlant du même sujet, en analysant les convergences et les divergences, pour finalement réussir à effectuer une ébauche mentale de mon texte et l'écrire. Je sais que je perds un temps fou, mais c'est ma façon de travailler. J'ai trouvé difficile de commencer à écrire, car une fois de plus, je voulais être parfaite du premier coup. J'ai réalisé que certains élèves pouvaient se sentir ainsi lorsqu'ils commencent une production écrite. C'est, entre autres, pour cette raison que j'ai décidé de présenter les différentes étapes de mon écriture à mes élèves (brouillon, lecture, amélioration du brouillon, lecture, choix du vocabulaire...). Je crois qu'ils sont plus conscients du travail que demande la correction d'un texte. Ma grande capacité de

visualisation me rend la tâche de lecture plus agréable. Dès que je lis sur le journal de bord, je m'imagine en classe en train d'essayer mes différentes trouvailles. Tout au long de mes lectures pour ma recension des écrits, j'ai eu du plaisir, puisque j'ai appris beaucoup de nouveaux éléments qui rassasiaient ma soif d'apprendre. De plus, mes lectures confirment plusieurs de mes choix pédagogiques.

Après plusieurs heures de lecture et de rédaction de ma recension des écrits, j'ai dû effectuer plusieurs réorganisations, mais surtout, couper une trentaine de pages, soit l'équivalent de la moitié de mon travail de recherche. J'étais déçue, mais j'étais consciente que ma recension ne correspondait pas à la technique de l'entonnoir, soit partir du plus large pour arriver au plus pointu, du général à l'objet de recherche. De plus, elle était lourde, il y avait beaucoup d'informations très théoriques et techniques. C'est à ce moment que le déclic s'est opéré. J'ai mis de côté toute la partie en lien avec le cerveau et le processus d'apprentissage pour me concentrer sur le journal de bord. Je me suis recentrée, je suis revenue à mon problème de départ. Mon souhait le plus cher est de développer, chez mes élèves, un regard réflexif sur leur vie d'apprenant par le biais du journal de bord. À partir de ce moment, c'est donc sur ce cap que j'ai orienté mon travail de recherche.

Lorsque ce fut le temps de rédiger le chapitre sur la méthodologie, je n'ai pas trouvé cela facile. C'est à ce moment que je me suis sentie comme une réelle chercheuse. Je devais démêler les types de recherches afin de sélectionner la mienne. Cependant, à ce moment, je n'étais pas certaine de ce que je voulais accomplir. J'ai dû réfléchir à la forme que prendrait ma création. Je me suis également approprié quelques devis pour finalement créer le mien, celui qui permet de créer une démarche pédagogique. Il m'a fallu plusieurs nuits d'incubation avant d'arriver au devis final.

En ce qui concerne la création de ma démarche pédagogique pour la mise en place d'un journal de bord permettant aux élèves de réfléchir quotidiennement sur leurs apprentissages dans une classe de la deuxième année du deuxième cycle du primaire, j'ai longtemps réfléchi à la structure qu'elle devait prendre. Pour moi, une démarche correspond à un chemin balisé que chacun peut embellir à son gré. Ce que j'ai trouvé le plus difficile a été de trouver la bonne largeur de mon chemin, puisque je ne voulais pas

tenir l'enseignant qui lira ma démarche par la main, mais je ne voulais pas qu'elle soit trop vague et imprécise. Lorsque j'ai commencé par rédiger mes assises conceptuelles, tout s'imbriquait parfaitement comme les morceaux d'un casse-tête. Pourtant, j'avais longtemps réfléchi à la question, sans jamais trop savoir comment organiser cette section. Au début, je ne pensais pas que j'allais traiter d'autoévaluation, de pauses réflexives ou du portrait de l'élève compétent. Au fur et à mesure que j'écrivais, tout venait par lui-même. L'an dernier¹³, avec mes élèves, j'ai rencontré un auteur de littérature de jeunesse qui avait expliqué que lorsqu'il écrit ses histoires, il commence par bien connaître son personnage principal. Ensuite, il lui fait confiance et son histoire s'écrit toute seule; en fait, son personnage met son récit sur papier. C'est ce que j'ai eu l'impression qui s'est passé, mes assises s'organisaient d'elles-mêmes, tout comme ma démarche. Cette dernière émergeait de moi, comme si elle avait toujours été là, dans mon inconscient. Hourst (2008a) fait référence, pour ce processus, à l'illumination.

Dans ma démarche pédagogique, j'ai inclus des ateliers pour soutenir les enseignants. Mon intention est de les guider, de les inspirer afin qu'ils utilisent mes idées ou qu'ils les adaptent à leur réalité et à leurs couleurs d'enseignants. Pour chacun des ateliers, ma démarche de création fut similaire : une explosion, telle une étincelle qui s'allume. Pour chacun des huit ateliers, j'ai effectué un remue-méninges à l'aide d'une carte d'organisation d'idées. Parmi les idées ressorties, je sélectionnais celles qui correspondaient davantage à ma ou mes intentions pédagogiques. Selon moi, chacun de nous devrait toujours avoir une intention en tête. Caron (1994) mentionne que « sans [objectif/intention], tu risques d'être un mauvais chasseur qui tire peut-être sur tout ce qui bouge, mais qui ne progresse pas réellement et qui finira par se décourager » (p. 19). Par la suite, je détaillais les ateliers en me visualisant les vivre en même temps avec mes élèves. Cela facilitait réellement la tâche d'écriture.

Une fois ma démarche pédagogique ainsi que mes ateliers créés, ce fut le moment tant attendu. J'étais fébrile à l'idée que des experts et des pairs lisent l'objet de ma création. J'ai passé tant d'heures, depuis le début de ce projet de recherche, pour arriver à l'étape de l'évaluation par l'expertise externe. Dès que j'ai envoyé mes enveloppes,

¹³ Année scolaire 2011-2012

j'avais terriblement hâte de recevoir leurs commentaires. Chaque jour, comme un enfant attendant un colis-surprise, je me rendais à la poste. À chacune des réceptions, j'attendais que le calme s'installe autour de moi afin que je puisse savourer la rétroaction de ceux qui avaient pris le temps de me lire. Je dois avouer que chaque fois que je commençais à lire, je retenais seulement les points les plus négatifs. Par contre, à la deuxième lecture, je m'attardais à tous les commentaires et je suis très fière de ce que j'ai reçu comme commentaires. Ces commentaires ne m'ont pas fait changer réellement d'éléments importants dans ma démarche, j'ai plutôt ajouté ici et là de petits détails afin d'en faciliter la compréhension.

Étant une personne créative, j'ai tendance à exploser. Depuis toujours, l'écriture n'est pas ma tasse de thé. Je suis souvent celle qui lance les idées et qui laisse les autres les écrire et les détailler puisque je suis très succincte. Cette fois-ci, j'ai tout effectué moi-même. Au départ, j'étais terrorisée à l'idée d'écrire et le fait de rédiger m'épuisait beaucoup. Cela me demandait beaucoup d'énergie. Je trouvais également cela très exigeant et rigoureux. Quand je rédige un texte, je ne fais pas mille et un détours. Donc, je trouvais cela difficile d'utiliser un procédé répétitif d'écriture. Ça ne me ressemble pas et je trouve cela lourd. Et que dire des paragraphes charnières! Je retiens que pour réussir à effectuer un travail de cette envergure, il faut être organisé, mais également suivre de nombreuses normes. Par contre, il ne faut pas avoir peur de se les approprier. Je dois avouer que c'est au moment où j'ai réellement pris connaissance de la dynamique de la démarche que j'ai compris que chaque recherche était unique. Il faut faire confiance en la chercheuse en soi.

Finalement, pendant la période d'octobre 2008 à août 2011, j'ai très peu travaillé. J'étais à la maison avec des enfants. J'étais une mère, une fille, une amie et une conjointe d'un homme présent, mais souvent au boulot. J'étais présente pour les gens autour de moi. Ensuite, à la rentrée scolaire 2011-2012, j'ai effectué un retour au travail et je me suis inscrite à la maîtrise. Un retour en grand. Je me cherchais, en tant que moi, Véronique Larivière. Quelle sphère de ma vie est la plus importante? La personnelle? La familiale? La professionnelle? L'universitaire? J'ai eu de la difficulté à trouver un juste équilibre entre celles-ci. La personnelle fut la plus grandement négligée.

Étant passionnée, intense et me prenant un peu trop pour *Superwoman*, j'ai avalé le travail de recherche en y mettant tout mon temps libre. À la mi-juillet, j'avais terminé mes quatre premiers chapitres. C'est à l'été que j'ai réalisé que je venais de passer une année de ma vie à être trop planifiée; en fait, depuis un an, la grande majorité de mes plages horaires étaient occupées. Jamais je ne prenais du temps pour prendre soin de moi. En fait, savais-je ce que cela voulait réellement dire? Maintenant, je peux affirmer que NON. Cette recherche m'a certes fait grandir, en tant que pédagogue et que professionnelle, mais je peux certifier que le plus grand apprentissage fut personnel. Paré (2002) mentionne que « respecter notre organisme, notre corps, notre psychisme, répondre à nos besoins, inclure dans notre vie nos particularités, voilà des choses extrêmement difficiles à apprendre » (p. 77). J'ai donc fait des choix déchirants pour mettre à terme certains engagements afin d'apprendre à prendre soin de moi, un peu plus, jour après jour. J'ai également appris à lâcher prise sans me sentir coupable. Gawain (2004) explique que

« lorsque vous émergez de votre condition de néant, d'avidité et de manipulation, la toute première leçon à apprendre est de laisser-aller. Détendez-vous, arrêtez de lutter, de faire tous ces efforts, cessez de manipuler les éléments et les gens pour arriver à vos fins, en un mot, arrêtez de *faire*, et faites l'expérience d'*être* tout simplement pour quelques instants. » (p. 49-50)

Cela résume assez bien mon état d'esprit; j'ai dû apprendre à lâcher prise, à accepter que tout ne soit pas comme je le désire, mais surtout à trouver qui est cet être que j'habite depuis trente ans. Me voilà dans une nouvelle recherche, mais cette fois, personnelle.

CONCLUSION

*« La mémoire, ce souvenir fascinant et magique, qui puise dans le passé, mais devient bâtisseur de l'avenir. »
Guillemette Isnard (1990, p. 7)*

Au terme de la présente recherche, les objectifs sont atteints. Le premier visait à élaborer une démarche pédagogique pour la mise en place d'un journal de bord dans une classe de la deuxième année du deuxième cycle du primaire qui favorise l'accompagnement des élèves à devenir plus métacognitifs pour qu'ils soient susceptibles de réfléchir sur leurs apprentissages chaque jour. Les conditions favorables telles la création de l'intérêt autour du journal de bord, la modélisation de ses attentes en tant qu'enseignant quant aux écrits des élèves, la création d'une communauté de partage et le développement de la métacognition, (pauses réflexives, objectivation et autoévaluation rédigées par la chercheuse) aident les élèves à réfléchir davantage sur leurs apprentissages de manière quotidienne.

Le deuxième objectif consistait à concevoir des ateliers pour soutenir la réflexion des élèves dans le journal de bord. Parmi les ateliers proposés, certains soutiennent réellement l'élève dans sa réflexion par rapport à ses apprentissages. Un premier aide les élèves à tenir compte de la rétroaction reçue et à savoir comment l'utiliser. Un deuxième permet de créer une communauté de partage afin d'aider les élèves à développer un sentiment d'appartenance et de sécurité vis-à-vis leurs pairs et leur enseignant. Un troisième permet de créer des rituels pour les pauses réflexives afin d'automatiser les gestes et d'éviter une perte de temps. Un quatrième atelier présente le tour de chapeaux, qui donne aux élèves la chance de devenir plus métacognitifs en réfléchissant à leurs émotions, à leur dialogue intérieur, à leurs incompréhensions, à leurs solutions, à leurs exemples ainsi qu'aux liens qu'ils font avec d'autres notions. Un cinquième porte sur diverses façons d'organiser les savoirs afin d'en faciliter la compréhension et la mémorisation. C'est pourquoi quatre procédés sont proposés; 1) le diagramme de

Venn, 2) l'enseignement à un nouvel élève, 3) la formulation de procédures et 4) la carte d'organisation d'idées. Finalement, le portait de l'élève compétent offre des outils aux élèves sur lesquels ils peuvent se référer pour s'autoévaluer.

Le troisième objectif, celui de valider la démarche pédagogique auprès de personnes expertes et de pairs et le quatrième, qui visait l'analyse des résultats issus de l'évaluation du matériel pour apporter des améliorations à la démarche proposée, ont permis de s'assurer que la démarche était effectivement applicable dans une classe de la deuxième année du deuxième cycle du primaire et qu'elle répondait bien à son intention pédagogique.

Ainsi, selon les propos tenus par les experts et les pairs, la chercheuse a tout pour croire que sa démarche répond bien à son intention de départ et qu'il comble son problème de départ qui était de créer une démarche pédagogique pour l'implantation d'un journal de bord axé sur la réflexion quotidienne des élèves sur leurs apprentissages. Voici deux commentaires reçus lors de l'évaluation externe :

« Tout ce souci, à travers les ateliers, mais surtout avec la démarche d'implantation, pour amener l'élève à réfléchir sur ses acquis, ses défis ou ses stratégies d'apprentissage est pertinent. Ça manque cruellement aux enfants et comme enseignant, nous ne prenons pas toujours les moyens pour favoriser le développement de toutes ces importantes habiletés liées à la pensée. »

Ainsi que :

« Je trouve cet outil intéressant pour mieux connaître nos élèves. Les parents aussi ont l'opportunité de voir précisément ce qui est compris ou non par l'élève, ce qui est à travailler. Ils sont toujours au courant de ce qui se passe en classe, donc il y a moins de surprises aux rencontres de parents, car le suivi est constamment fait. Je me sentirais plus en confiance envers eux. Je pourrais fortement appuyer mon jugement sur ce que j'aurais lu. »

Il est important de tenir compte que cette démarche fut créée par la chercheuse à partir d'assises théoriques et d'une recension des écrits. De plus, celle-ci fut validée par une expertise externe de sept personnes. Par contre, la chercheuse est consciente que cette démarche pédagogique gagnerait à être

expérimentée à l'intérieur d'une classe de la deuxième année du deuxième cycle du primaire. Également, la démarche aurait pu prendre une tout autre tangente si la chercheuse avait sélectionné d'autres concepts dans ses assises théoriques ou encore si l'intention de départ avait été différente. De plus, il serait intéressant que la culture enseignante intègre davantage le journal de bord dans les classes du primaire, mais également des autres niveaux scolaires. Il pourrait être pertinent de valider l'impact de tenir un journal de bord pendant une année scolaire pour un élève du primaire. En fait, comme ce sujet est peu documenté au Québec, les avenues de recherche sont larges.

Pour conclure ce projet de recherche, la chercheuse tient à préciser que créer cette démarche pédagogique lui a permis d'ajouter plusieurs connaissances à son bagage, surtout ce qui a trait à la métacognition et qu'elles changeront certaines de ses pratiques.

*« Tout est changement, non pour ne plus être,
mais pour devenir ce qui n'est pas encore. »
Epictète*

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Audet, M. (2005). La pédagogie Freinet, In C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (2^e éd.) (p. 195-208). Montréal : Gaëtan Morin éditeur (1^{re} éd. 1996).
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches Qualitatives, Hors Série* (2), 98-114.
- Bazin, S. et R. Girerd. (1997). La métacognition, une aide à la réussite des élèves du primaire, In M. Grangeat et P. Meirieu (dir.), *La métacognition, une aide au travail des élèves* (p. 63). Paris : ESF.
- Bissonnette, S. et Richard, M. (2005). Le cognitivisme et ses implications pédagogiques, In C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (2e éd.) (p. 309-332). Montréal : Gaëtan Morin éditeur (1^{re} éd. 1996).
- Bla-bla...cycle 3. Site téléaccessible à l'adresse <<http://bla-bla.cycle3.pagesperso-orange.fr/pdf/agenda/bonjourv5.pdf>>. Consulté le 10 juillet 2012.
- Boyer, C. (1993). *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*. Boucherville : Les publications Graficor.
- Brasseur, P. (2009). *1001 jeux de créativité avec les objets*. Bruxelles : Casterman.
- Brochu, S. (2004). Le journal de bord au secondaire, une mine d'or d'information. *Québec français*, 135, 79-81. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1183720/55557ac.pdf>>.
- Brookhart, S. M. (2010). *La rétroaction efficace des stratégies pour soutenir les élèves dans leur apprentissage* (Trad. par L.-J. Lévesque). Montréal : Chenelière Éducation.
- Browne, A. (1998). *Une histoire à quatre voix*. Paris : Kaléidoscope.
- Buzan, T. et Buzan, B. (1995). *Mind Map. Dessine-moi l'intelligence*. Paris : Les éditions d'organisation.
- Cain, J. (2008). *Tourbillon d'émotions*. Toronto : Scholastic Canada.
- Caron, J. (1994). *Quand revient septembre...* (Vol. 1 - *Guide sur la gestion de classe participative*). Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- Caron, J. (1997). *Quand revient septembre...*(Vol. 2 - *Recueil d'outil organisationnels*). Montréal : Les Éditions de la Chenelière.

- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). Introduction. In J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs* (p. 1-23). Paris : Presses Universitaires de France.
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2003). Écrire pour penser, apprendre et se construire. *Résonances*, 8, 6-8. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.ordp.vsnet.ch/fr/resonance/2003/avril.htm>>.
- Clermont, G., Desbiens, J.-F. et Martineau, S. (2003). *Mots de passe pour mieux enseigner* (2^e éd.). Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval (1^{re} éd. 1999).
- Commission scolaire des Patriotes (2005). *Document à l'intention des parents. Information relative au bulletin scolaire du primaire*. St-Bruno-de-Montarville : Services des ressources éducatives. Document téléaccessible à l'adresse <http://ressedu.csp.qc.ca/evaluation/ftp/Depliant_pour_parents_version_2005.pdf>.
- Crinon, J. (2002). Écrire le journal de ses apprentissages. In J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs* (p.129-149). Paris : Presses Universitaires de France.
- Crinon, J. (2008). Le journal des apprentissages. *Québec français*, 149, 62-64. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1100688/1738ac.pdf>>.
- De Bono, E. (2011). *Les six chapeaux de la réflexion* (Trad. par M. Sauvalle). Paris : Éditions Eyrolles.
- De La Garanderie, A. (1980). *Les profils pédagogiques : discerner les aptitudes scolaires*. Paris : Éditions Le Centurion.
- Deladrière, J.-L., Le Bihan, F., Mongin, P. et Rebaud, D. (2007). *Organisez vos idées avec le Mind Mapping*. Paris : Dunod.
- Desjardin, I. (2006). *Le journal d'Aurélie Laflamme. Extraterrestre... ou presque*. Montréal : Les Intouchables.
- Dubé, F. et Champagne, N. (2007). L'évaluation des compétences au quotidien : utilisation de l'outil « le portrait de l'élève compétent ». *Vie Pédagogique, Site internet*, 143, 1-4. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/numeros/143/vp143_evaluation.pdf>.
- Duffez, A.-C. (2010). *Un exemple d'écrits réflexifs au cycle III : le journal des apprentissages*. Mémoire de maîtrise en éducation, Académie de Paris, Paris.

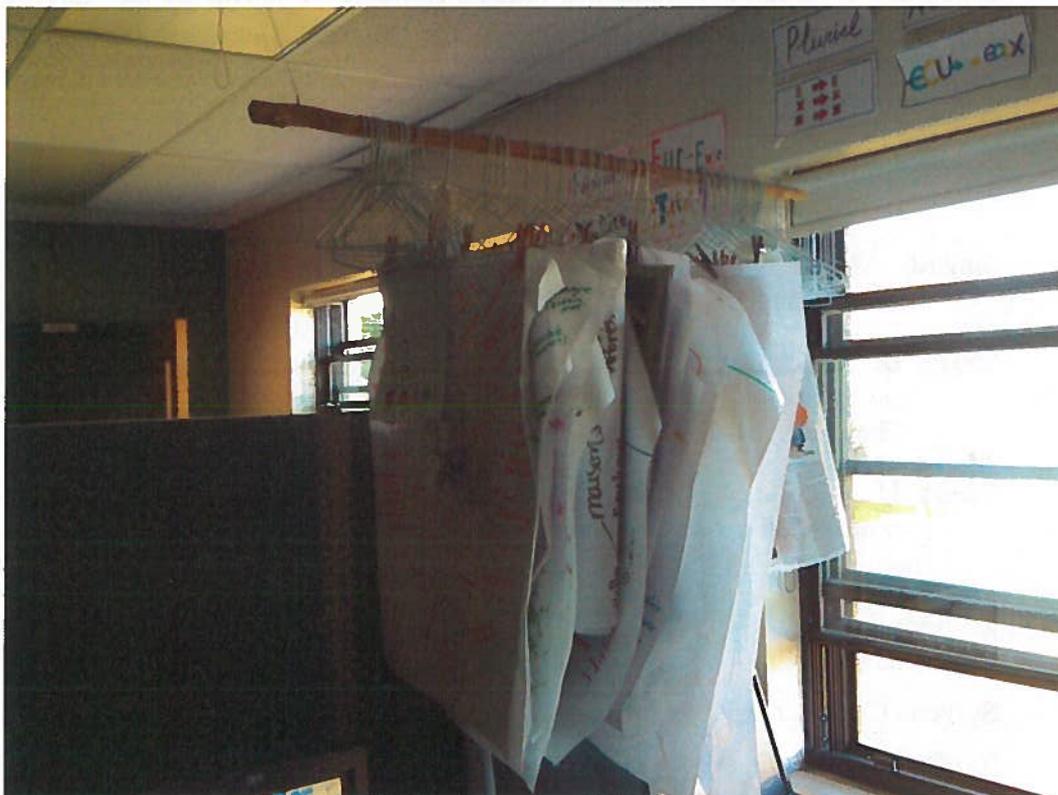
- Dufour, M. (1993). *Allégories pour guérir et grandir*. Chicoutimi : Les éditions JCL inc.
- Dumais, C. (2012). L'enseignement explicite des stratégies d'écoute. *Québec français*, 164, 57-58.
- Freymann, S. et Elffers, J. (1999). *Rouge comme une tomate et autres émotions naturelles*. Paris : Mila Éditions.
- Gagné, P.-P. (1999). *Pour apprendre à mieux penser : Trucs et astuces pour aider les élèves à gérer leur processus d'apprentissage*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Gagné, P. P., Leblanc, N. et Rousseau, A. (2009a). *Apprendre... Une question de stratégies. Développer les habiletés liées aux fonctions exécutives*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Gagné, P. P., Leblanc, N. et Rousseau, A. (2009b). La pause métacognitive. Guide à l'intention de l'intervenant, In P. P. Gagné, N. Leblanc et A. Rousseau, *Apprendre... Une question de stratégies. Développer les habiletés liées aux fonctions exécutives* [Cédérom]. Montréal : Chenelière Éducation.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. (2007). L'enseignement explicite, In V. Dupriez, G. Chapelle (dir.), *Enseigner* (p.107-116). Paris : Presses Universitaires de France.
- Gawain, S. (2004). *Techniques de visualisation créatrice. La puissance de la pensée*. Paris : J'ai lu, aventure secrète (1^{re} ed. 1984).
- Gouvernement du Québec (2002). *Cadre de référence, l'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/dfgj/de/pdf/cadreprescolprim.pdf>>.
- Gouvernement du Québec (2011). *Écrire au primaire. Programme de recherche sur l'écriture*. Québec : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/EcrirePrimaire_ProgRechercheEcriture.pdf>.
- Groovie, A. (2000). *Les émotions*. Montréal : La courte échelle.
- Heitz, B. (2007). *Les petits curieux*. Paris : Albin Michel-Jeunesse.
- Holbert, F., Bishop, M., Curtic, R. et Edward, M. (2012). *Apprentissage et créativité : activités pour les élèves de 8 à 10 ans* (Trad. par C. Villeneuve-Asselin). Montréal : Chenelière éducation.
- Honoré, C. (2008). *Manifeste pour une enfance heureuse* (Trad. par A. Santamans). Paris : Marabout.

- Hourst, B. (2008a). *Au bon plaisir d'apprendre* (Ill. par O. Latyk) (3^e éd.). Paris : InterEditions (1^{re} éd. 1997).
- Hourst, B. (2008b). *Former sans ennuyer* (Ill. par O. Latyk) (3^e éd.). Paris : Eyrolles (1^{re} éd. 2002).
- Hourst, B. (2010). *J'aide mon enfant à mieux apprendre* (Ill. par Jilème) (2^e éd.). Paris : Eyrolles (1^{re} éd. 2008).
- Isnard, G. (1990). *L'enfant et sa mémoire : Une histoire d'amour*. Paris : Lacombe, Mercure de France.
- Jobin, A.-M. (2002). *Le journal créatif*. Le Gardeur : Éditions du Roseau.
- Jobin, A.-M. (2006). *La vie faite à la main*. Le Gardeur : Éditions du Roseau.
- Jobin, A.-M. (2008). *Fantaisies et Gribouillis*. Le Gardeur : Éditions du Roseau.
- Jobin, A.-M. (2010). *Le nouveau journal créatif*. Montréal : Le Jour éditeur.
- Jobin, A.-M. (2012). *Exercices créatifs zen*. Montréal : Le Jour éditeur.
- Karsenti, T. et Savoie-Zacj, L. (2004). *Introduction à la recherche en éducation. Étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kinney, J. (2009). *Journal d'un dégonflé. Carnet de bord de Greg*. Paris : Seuil.
- Koechlin, C et Zwaan, S. (2002). *Chercher, analyser, évaluer* (Trad. par B. Théorêt). Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Lafortune, J. et Deaudelin, C. (2002). *Accompagnement socioconstructivite. Pour s'approprier une réforme en éducation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement pour un leaderchip novateur*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., Jacob, S. et Hébert, D. (2000). *Pour guider la métacognition*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Le Petit Robert (2006). Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin (1^{re} éd. 1988).
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches Qualitatives*, 27(1), 40-59.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches Qualitatives*, 28(2), 95-117.
- Louis, R. (1999). *L'évaluation des apprentissages en classe. Théorie et pratique*. Laval : Éditions Études Vivantes.

- Margulies, N. (2005). *Les cartes d'organisation d'idées. Une façon efficace de structurer sa pensée* (trad. par G., Sirois). Montréal : Chenelière Éducation.
- Marquis, A. et Guy, H. (2007). *L'atelier d'écriture en question. Du désir d'écrire à l'élaboration du récit*. Québec : Nota Bene.
- Mieux-apprendre. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.mieux-apprendre.com>>. Consulté le 29 février 2012.
- Minier, P. (1998). La métacognition selon une approche constructiviste sociale de l'apprentissage. In L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives* (p. 261-280). Montréal : Éditions Logiques.
- Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse. Côté Jeans et Côté Tenue de soirée*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Morissette, R. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Nadon, Y. (2007). *Écrire au primaire*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Nadon, Y. (2011). *Lire et écrire... en première année... et pour le reste de sa vie* (2^e éd.). Montréal : Chenelière Éducation (1^{re} éd. 2002).
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches Qualitatives*, 27(2), 133-151.
- Paré, A. (2003). *Le journal. Instrument d'intégrité personnel et professionnel*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Paris, S. et Ayers, L. (2000). *Réfléchir et devenir. Apprendre en autonomie. Des outils pour l'enseignant et l'apprenant* (Trad. par M. Aussanaire-Garcia). Paris : De Boeck.
- Pauzé, J.-F. (2011). L'horloge. In Les cowboys fringants, *Que du vent, piste 4*. Montréal : La Tribu.
- Portelance, L. (2004). La métacognition pour développer l'autonomie cognitive et la responsabilisation de l'élève, In A. Presseau (dir.), *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe* (p. 45-59). Montréal : Chenelière McGraw-Hill.
- Romainville, M. (2000). Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre? Métacognition et amélioration des performances. In R. Palascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation* (p. 71-86). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Romainville, M. (2007). Conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologiques. In F. Pons et P.-A. Doudin, *La conscience* :

- perspectives pédagogiques et psychologiques* (p. 107-130). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sander, D. et Schwartz, S. (2010). *Au cœur des émotions* (Ill. par. C. Perrin). France : Éditions Le Pommier.
- Scheepers, C. (2008). Former des enfants réflexifs : effet du socioculturel sur les apprentissages scolaires. *Repères*, 38, 99-120. Document téléaccessible à l'adresse <http://evenements.univ-lille3.fr/recherche/airdf-2007/PDF/Scheepers%20A8.pdf>.
- Servan-Schreiber, F. (2011). *3 kifs par jour et autres rituels recommandés par la science pour cultiver le bonheur*. Paris : Marabout.
- Simard, M. (2006). *Llouis qui tombe tout seul*. Outremont : Les Éditions internationales Alain Stanké.
- Sousa, D. A. (2002). *Un cerveau pour apprendre. Comment rendre le processus enseignement-apprentissage plus efficace* (Trad. par G. Sirois). Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Sousa, D. A. (2006). *Un cerveau pour apprendre... différemment. Comprendre comment fonctionne le cerveau des élèves en difficulté pour mieux leur enseigner* (Trad. par G. Sirois et B. Stanké). Montréal : Chenelière Éducation.
- St-Pierre, L. (2004). L'habileté d'autoévaluation : pourquoi et comment le développer? *Pédagogie collégiale*, 18(1), 33-38.
- Sylvette (2011). *J'me sens bizarre* (Ill. par. LilyGinn). Paris : Actes Sud junior.
- Tauveron, C. (2003). Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire? *In actes de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire du Programme incitatif de recherche en éducation et formation (PIREF)*. Paris.
- Tauveron, C. (2005). Que veut dire évaluer la lecture littéraire? Cas d'élèves en difficulté de lecture. *Repères*, 31, 73-112.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie pour des modèles pour l'enseignement* (2^e éd.). Bruxelles : de Boeck (1^{re} éd. 2003).

ANNEXE A BRANCHE DU SAVOIR



L'idée de cette branche du savoir vient de Nadon (2011). Cet auteur explique qu'il est préférable que les affiches utilisées en classe soient créées avec les élèves plutôt qu'achetées. « Certains enseignants [...] accrochent les affiches à des cintres qu'ils placent dans une armoire. Quand les élèves désirent revoir une liste ou une notion, tout est à portée de main » (p. 26). En fait, au lieu qu'elles soient constamment placardées, les affiches sont rangées dans la garde-robe. Lorsqu'une affiche est utilisée, elle est placée au tableau. Ainsi, l'affiche est davantage regardée par les élèves puisqu'elle n'est pas constamment sous leurs yeux.

ANNEXE B
EXTRAIT DU CADRE DE RÉFÉRENCE DE L'ÉVALUATION DES
APPRENTISSAGES AU PRÉSCOLAIRE ET AU PRIMAIRE

30

L'ÉVALUATION DES AP1

Un outil de consignation utilisé par l'élève : le journal de bord

Le journal de bord de l'élève est un outil défini par l'enseignant, selon l'utilisation qu'il veut en faire. Il est tenu par l'élève qui y consigne des informations diverses : questions, difficultés, réussites, opinions, synthèse des connaissances, etc.

L'enseignant écrit régulièrement dans le journal de bord de ses élèves. Une fois l'habitude prise d'échanger avec l'enseignant par l'intermédiaire du journal de bord, bon nombre d'élèves prennent beaucoup de plaisir à exprimer leur pensée par écrit. Cette forme d'échange de vues devient, pour certains, une expérience extrêmement significative qui a des retombées intéressantes en écriture.

Le journal de bord est utile si les conditions suivantes sont respectées :

- des consignes claires;
- une utilisation continue par l'élève et l'enseignant;
- une rétroaction régulière de l'enseignant (réponses aux questions, réactions, commentaires).

Source : Gouvernement du Québec (2002, p. 30).

ANNEXE C

**ÉTAPES DU DEVIS D'ÉLABORATION D'UNE DÉMARCHÉ
PÉDAGOGIQUE MISE EN LIEN AVEC DEUX DEVIS DE PAILLÉ (2007)**

Conception d'activités d'apprentissage [Paillé (2007)]	Production de matériel pédagogique [Paillé (2007)]	Élaboration d'une démarche pédagogique [Présente recherche]
1. Explicitation du cadre conceptuel des activités;	1. Explicitation du cadre conceptuel du matériel;	1. Explicitation des assises conceptuelles de la démarche pédagogique;
2. Choix des moyens d'apprentissage;	2. Choix et justification du support du matériel;	2. Choix et justification de l'organisation de la démarche pédagogique;
3. Mise au point des stratégies d'apprentissage;	3. Choix et justification du format du matériel;	
4. Préparation des situations d'apprentissage;		
5. Conception du scénario d'apprentissage;	4. Mise en forme des activités pédagogiques;	3. Mise en forme de la démarche;
6. Vérification de la correspondance de tous les éléments de l'activité d'apprentissage avec le cadre conceptuel;	5. Vérification de la correspondance entre les éléments du matériel pédagogique et le cadre conceptuel;	4. Vérification de la correspondance entre les divers aspects de la démarche et les assises conceptuelles;
7. Réflexion sur le travail de conception;	6. Mise à l'essai du matériel ou évaluation par les pairs;	5. Évaluation par les personnes expertes et les pairs;
8. Indication des limites des activités et de leur prolongement possible.	7. Réflexion sur l'activité de production du matériel.	6. Analyse des résultats issus de l'évaluation, réflexion d'ensemble sur le processus d'élaboration de la démarche et amélioration de la démarche pédagogique;
		7. Indication des limites de la démarche et prolongement possible.

Source : inspiré de Paillé (2007, p. 140-143).

ANNEXE D

GRILLE DE VALIDATION UTILISÉE PAR L'EXPERTISE EXTERNE

Questionnaire de présentation

Encerclez l'énoncé qui vous correspond le plus.

1. Quel est votre sexe?
 - a. Homme
 - b. Femme

2. Dans quel type d'établissement travaillez-vous?
 - a. École primaire, précisez : _____
 - b. Université, précisez : _____
 - c. Autre : _____

3. Quel est votre profil professionnel?
 - a. Début de carrière (moins de 5 ans)
 - b. À mi-chemin (5-15 ans)
 - c. Avancé dans la carrière (plus de 15 ans)

4. Quel est votre niveau de connaissance du journal de bord?
 - a. Niveau débutant
 - b. Niveau intermédiaire
 - c. Niveau avancé

5. Quel est votre niveau de connaissance de la métacognition?
 - a. Niveau débutant
 - b. Niveau intermédiaire
 - c. Niveau avancé

6. Avez-vous déjà enseigné à des élèves fréquentant la deuxième année du deuxième cycle du primaire (4^e année ou CM1)?
 - a. Oui (nombre d'années enseignés dans ce degré : _____)
 - b. Non

THE UNIVERSITY OF CHICAGO

PHILOSOPHY

Grille de validation Démarche

Pour répondre à cette grille de validation, il est important d'avoir pris connaissance du quatrième chapitre du projet de recherche de Véronique Larivière (p. 52 à 83) et plus particulièrement à la démarche se trouvant aux pages 65 à 83. Votre intention est de vérifier si la démarche respecte les assises conceptuelles qui ont guidé la conception de sa démarche. Pour chacun des énoncés, cochez dans la case correspondant à votre jugement, soit très satisfaisant, satisfaisant, plus ou moins satisfaisant ou insatisfaisant.

Démarche pédagogique pour la mise en place d'un journal de bord permettant aux élèves de réfléchir quotidiennement sur leurs apprentissages dans une classe de la deuxième année du deuxième cycle du primaire	Très satisfaisant	Satisfaisant	Plus ou moins satisfaisant	Insatisfaisant
<p>Métacognition</p> <p>La démarche aide-t-elle l'élève à devenir plus métacognitif?</p>				
<p>Séquence à suivre pour le développement de la métacognition</p> <p>Est-ce que la démarche fait référence à la séquence à suivre pour le développement de la métacognition?</p>				
<p>Stratégie favorisant la pratique des habiletés de pensée</p> <p>Est-ce que les stratégies intégrées dans la démarche sont pertinentes?</p>				

<p>Rétroaction de l'enseignant</p> <p>Dans la démarche, l'importance de la rétroaction se fait-elle sentir?</p>				
<p>Pause métacognitive ou réflexive</p> <p>Les pauses réflexives facilitent-elles l'introduction de moments de réflexion?</p>				
<p>Objectivation</p> <p>Est-ce que la démarche explicite adéquatement ce en quoi concerne l'objectivation?</p>				
<p>Autoévaluation</p> <p>Est-ce que la démarche permet à l'élève d'acquérir de la compétence en ce qui concerne l'autoévaluation?</p>				
<p>Portrait de l'élève compétent</p> <p>Est-ce pertinent d'encadrer l'autoévaluation des élèves à partir du portrait de l'élève compétent?</p>				
<p>De façon générale</p> <p>La démarche amène-t-elle l'élève à rédiger des bilans journaliers?</p>				
<p>Est-ce que le fait de créer une communauté de partage permet de créer une condition favorable aux échanges entre les élèves?</p>				

Grille de validation Ateliers

Pour répondre à cette grille de validation, il est important d'avoir pris connaissance de la démarche du projet de recherche de Véronique Larivière (p. 52 à 83) et plus particulièrement des ateliers se trouvant à l'annexe J aux pages 122 à 164. Votre intention est de vérifier si les ateliers correspondent aux intentions de création. Pour chacun des énoncés, cochez dans la case correspondant à votre jugement, soit très satisfaisant, satisfaisant, plus ou moins satisfaisant ou insatisfaisant.

<u>Ateliers</u> proposés dans la démarche pédagogique pour la mise en place d'un journal de bord permettant aux élèves de réfléchir quotidiennement sur leurs apprentissages dans une classe de la deuxième année du deuxième cycle du primaire	Très satisfaisant	Satisfaisant	Plus ou moins satisfaisant	Insatisfaisant
Atelier 1 : À la découverte du journal de bord				
Est-ce que cet atelier permet d'expliquer ce qu'est un journal de bord?				
Est-ce que cet atelier conscientise les élèves à ce qu'ils peuvent écrire dans le journal de bord?				
Est-ce que les tâches à réaliser dans cet atelier sont suffisamment détaillées?				

<p>Atelier 2 : Plagiat d'une œuvre d'art</p> <p>Est-ce que cet atelier permet à l'enseignant d'accompagner les élèves dans la mémorisation d'une œuvre d'art pour être en mesure de la reproduire le plus authentiquement possible?</p>				
<p>Est-ce que cet atelier fait prendre conscience de sa façon de mémoriser?</p>				
<p>Est-ce que les tâches à réaliser dans cet atelier sont suffisamment détaillées?</p>				
<p>Atelier 3 : Aider les élèves à tirer profit de la rétroaction</p> <p>Est-ce que cet atelier explique aux élèves comment tenir compte de la rétroaction reçue?</p>				
<p>Est-ce que les tâches à réaliser dans cet atelier sont suffisamment détaillées?</p>				
<p>Atelier 4 : Sentiment d'appartenance pour mieux créer une communauté de partage</p> <p>Est-ce que les idées d'activités proposées amènent les élèves à développer un sentiment d'appartenance pour leur groupe?</p>				
<p>Est-ce que les tâches à réaliser dans cet atelier sont suffisamment détaillées?</p>				

<p>Atelier 5 : Créer un rituel pour les pauses réflexives</p> <p>Est-ce que cet atelier permet de créer un rituel¹⁴ afin d'automatiser la routine pour les pauses réflexives?</p>				
<p>Est-ce que les tâches à réaliser dans cet atelier sont suffisamment détaillées?</p>				
<p>Atelier 6a : Tour de chapeaux : Coco-questionne</p> <p>Est-ce que cet atelier amène les élèves à réfléchir sur leur processus mental?</p>				
<p>Est-ce que cet atelier aide les élèves à devenir plus métacognitifs?</p>				
<p>Est-ce que les tâches à réaliser dans cet atelier sont suffisamment détaillées?</p>				
<p>Atelier 6 b : Tour de chapeaux : présentation des chapeaux</p> <p>Est-ce que la capsule pédagogique aide la compréhension des chapeaux?</p>				
<p>Est-ce que cet atelier apprend aux élèves à explorer une notion vue dans la journée à travers différents</p>				

¹⁴ Rituel : «Ensemble de règles, de rites» (Le Petit Robert, 2006, p. 2311)

chapeaux?				
Est-ce que cet atelier aide les élèves à structurer leur objectivation?				
Est-ce que les tâches à réaliser dans cet atelier sont suffisamment détaillées?				
Atelier 6c : Tour de chapeaux : un premier tour en équipe				
Est-ce que cet atelier permet de vérifier la compréhension des chapeaux des élèves?				
Est-ce que les tâches à réaliser dans cet atelier sont suffisamment détaillées?				
Atelier 6d : Tour de chapeaux : modelage et aide-mémoire				
Est-ce que cet atelier permet de vérifier la compréhension des chapeaux des élèves?				
Est-ce que cet atelier permet aux élèves de créer une feuille référence pour les aider à objectiver?				
Est-ce que la note explique suffisamment les étapes à suivre avant de laisser les élèves réaliser seuls le tour de chapeaux?				

Est-ce que les tâches à réaliser dans cet atelier sont suffisamment détaillées?				
<p>Atelier 6e : Tour de chapeaux : la chasse aux émotions</p> <p>Est-ce que les idées d'activités proposées amènent les élèves à utiliser d'autres émotions que celles qu'ils mentionnent à répétition?</p>				
Est-ce que les tâches à réaliser dans cet atelier sont suffisamment détaillées?				
<p>Atelier 7 : Quatre regards sur un apprentissage</p> <p>Est-ce que la capsule pédagogique aide la compréhension des quatre concepts détaillés?</p>				
Est-ce que cet atelier fait prendre conscience aux élèves qu'il y a plus d'une façon d'organiser ses apprentissages pour en faciliter la compréhension et la mémorisation?				
Est-ce que les tâches à réaliser dans cet atelier sont suffisamment détaillées?				
<p>Atelier 8 : Portrait d'un élève compétent</p> <p>Est-ce que cet atelier aide les élèves à mieux comprendre les huit composantes de l'élève compétent?</p>				

ANNEXE E**LETTRE D'ENGAGEMENT ENTRE LA CHERCHEUSE ET L'EXPERTISE
EXTERNE (PAIRS ET EXPERTS)**

Varenes, 6 août 2012

Cher/chère (nom de l'expert ou du pair),

Dans un premier temps, je tiens à vous remercier de prendre du temps afin de lire et de commenter ma démarche pédagogique ainsi que mes ateliers. Je suis très heureuse que vous collaboriez à mon projet de recherche.

Je vous fais parvenir l'ensemble de mon projet de recherche, ce qui correspond aux quatre premiers chapitres. Vous pouvez survoler les trois premiers chapitres, mais j'aimerais que vous portiez davantage attention au quatrième chapitre qui présente mon processus de création de la démarche pédagogique. Vous y retrouverez les assises conceptuelles, la présentation de l'intention de création, les destinataires de la démarche, les choix et les justifications de l'organisation de la démarche ainsi que la démarche pédagogique. Je vous invite également à prendre connaissance des ateliers qui se trouvent à l'annexe J. J'aimerais avoir un regard extérieur sur ce que j'ai créé et connaître votre avis afin de déterminer les forces et les lacunes de la démarche ainsi que des ateliers.

Voici la liste des **documents à remplir et à me retourner**.

- Lettre d'engagement entre la chercheuse et l'expertise externe.
- Questionnaire de présentation
- Grille de validation de la démarche
- Grille de validation des ateliers

N'hésitez pas à communiquer avec moi par courriel vero_382@hotmail.com, veronique.lariviere@usherbrooke.ca ou encore par téléphone au 450-652-3150, pour toutes informations supplémentaires.

Merci encore,

Véronique Larivière



Bonjour,

Étant une étudiante inscrite à la maîtrise professionnelle en enseignement au préscolaire et au primaire, je désire solliciter votre participation à mon projet de recherche intitulé « Élaboration d'une démarche pédagogique pour la mise en place d'un journal de bord dans une classe de la deuxième année du deuxième cycle du primaire ».

Les objectifs principaux de cette recherche sont :

- a. Élaborer une démarche pédagogique pour la mise en place d'un journal de bord dans une classe de la deuxième année du deuxième cycle du primaire;
- b. Concevoir des ateliers pour soutenir la réflexivité des élèves dans le journal de bord;
- c. Valider la démarche pédagogique auprès de personnes expertes;
- d. Analyser les résultats issus de l'évaluation du matériel pour apporter des améliorations à la démarche proposée.

Voici les engagements liés à votre participation à la recherche :

- Lire et analyser la démarche pédagogique ainsi que les ateliers pour en vérifier la pertinence avec les assises conceptuelles;
- Compléter par écrit la grille de validation remise;
- Remettre la grille de validation au plus tard un mois après la réception de celle-ci;
- S'assurer de la confidentialité et ne diffuser aucun contenu sans le consentement de la chercheuse.

Il est entendu que votre participation est libre et volontaire.

En retour, je m'engage :

- À vous laisser libre de mettre un terme à votre participation à tout moment;
- À ne pas mentionner votre nom sans votre autorisation écrite;

- À ne pas communiquer les données à d'autres chercheurs sans votre autorisation écrite;
- À respecter l'anonymat en changeant les noms et les lieux qui risqueraient de vous identifier.

Consentement de l'évaluateur externe

Je _____ confirme avoir pris connaissance du projet de recherche décrit dans les pages précédentes. Je reconnais avoir été informé (e) de façon satisfaisante quant à la nature de ma participation. De ce fait, je comprends bien le but de la recherche ainsi que les avantages et les inconvénients qui s'y rattachent. Je sais que l'anonymat et la confidentialité seront respectés. Enfin, je comprends que je peux me retirer de la recherche en tout temps, sans conséquence ou préjudice à mon endroit.

Évaluateur externe

Signature

Date

Vous remerciant d'avance pour votre précieuse collaboration,

Véronique Larivière

Signature

Date

Coordonnées :

Téléphone : 450-652-3150

Courriel : veronique.lariviere@usherbrooke.qc.ca

Adresse : 1978, rue Langevin,

Varenes (Québec, Canada), J3X 1H9

ANNEXE F
DIFFÉRENTES QUESTIONS QU'UN APPRENANT SE POSE POUR
ACCOMPLIR UNE TÂCHE

Processus de pensée de l'élève	Justifications pédagogiques
<p>Planifier l'exécution de la tâche L'élève reçoit une tâche : l'enseignant lui demande de synthétiser un texte ou de résoudre un problème.</p>	
<p>Avant de se lancer d'une façon impulsive dans la tâche, l'élève demande: Qu'est-ce que je connais par rapport à cette tâche? Est-ce que je la comprends bien? Ai-je du succès habituellement dans ce genre de tâche? Pourquoi?</p>	<p>À cette étape de planification, l'élève mobilise d'abord ses perceptions, ses conceptions par rapport à la tâche qu'il doit exécuter. Il constate quelles sont ses propres forces et faiblesses et détermine ce qu'il doit mettre en œuvre pour persévérer dans l'exécution de la tâche.</p>
<p>Quel est mon but? Est-il clair? Devrais-je le noter ou le reformuler dans mes mots?</p>	<p>L'élève se donne un but, choisit les meilleurs moyens d'y parvenir, précise les critères qui lui permettent d'évaluer l'atteinte de ce but.</p>
<p>Quelles sont les stratégies que je connais et qui me seraient les plus utiles? Quelle est la séquence d'actions la plus pertinente? Devrais-je me laisser la possibilité de l'adapter ou est-il préférable, compte tenu de mon habileté, de la suivre telle quelle?</p>	<p>L'élève se fait une représentation claire de la tâche dans laquelle il s'engage: il sait dans quel contexte il est appelé à travailler et comment il compte s'y prendre pour garder le cap et se sentir en sécurité affective et cognitive.</p>
<p>Comment faire pour surveiller et vérifier ma démarche en fonction du but que je poursuis? Est-ce que les éléments de ma façon de faire ne pourraient pas être ici les critères qui vont me permettre de m'observer et de m'évaluer?</p>	<p>Sans cette étape, il demeure difficile pour l'élève de se placer en surveillance active. Cependant, c'est à ce moment que l'élève met en action la gestion de son activité mentale et qu'il montre le degré de développement de ses habiletés métacognitives.</p>
<p>Comment faire pour évaluer ma compréhension? Serait-ce pertinent que j'explique à l'autre ce que j'en comprends et comment j'en suis arrivé à cette compréhension? Est-ce que je crois maintenant que je peux réussir une telle tâche?</p>	<p>C'est ici qu'on voit la pertinence de l'activation des connaissances antérieures réalisée au début du processus de planification. Cette activation revêt une dimension métacognitive à la condition seulement qu'elle permette à l'élève d'établir des liens entre les stratégies qu'il connaissait, celles qu'il va utiliser et les transformations qu'il apportera. Il se situe alors en état de précorrection de sa démarche pour la superviser et la réguler (Doly, 1997).</p>

Source : Lafortune, Jacob et Hébert (2000, p. 14).

Processus de pensée de l'élève	Justifications pédagogiques
Surveiller et réguler sa démarche L'élève entre dans la tâche et, tout au long de sa démarche, il s'autoévalue.	Les moments de surveillance et de régulation se situent tout au long du processus d'apprentissage pour aider à installer des procédés permanents d'autoévaluation.
Est-ce que tout va bien ? Est-ce que les étapes de ma démarche me permettent d'évoluer au regard de mon but ?	La surveillance exercée donne la possibilité à l'apprenant de travailler à ses propres processus de pensée et de repérer ses cheminements personnels.
Est-ce que ma compréhension progresse ? Est-ce que j'erre dans ma compréhension ou dans ma façon de faire ? Quel correctif puis-je apporter ? Dois-je revenir à des étapes antérieures ? Dois-je vérifier davantage les différentes étapes de ma production ?	S'interroger sur sa compréhension permet de mieux reconnaître ses erreurs et de s'ajuster en cours de réalisation de la tâche.
Est-ce que ma façon de faire m'est utile ici ? Pourrais-je la modifier et être tout aussi efficace, sinon plus ?	Cette observation et cette analyse de la stratégie utilisée pour faire avancer la tâche permettent de diminuer l'impact trop souvent mécaniste d'une stratégie. C'est par l'analyse constante que l'élève prend conscience de ses progrès dans le déroulement d'une tâche.
Évaluer la démarche	
L'élève jette un regard évaluatif sur l'ensemble de sa démarche.	
Est-ce que ma démarche est cohérente ? Est-ce que je suis content de ma démarche ? Pourquoi ?	En portant un regard sur sa démarche, l'élève peut mieux évaluer autant son apprentissage que sa démarche ou que la satisfaction ou la fierté qu'il en retire.
Est-ce que j'aurais pu planifier autrement la réalisation de la tâche ? Est-ce que la prochaine fois je pourrais omettre certaines étapes ? Puis-je y arriver autrement et sauver du temps et de l'énergie ? Quels éléments de cette expérience pourraient m'être utiles une prochaine fois ? Comment trouver une stratégie moi-même la prochaine fois ?	À la suite de ce jugement critique sur l'ensemble de sa démarche et des ajustements qu'il se propose de faire lors d'une prochaine tâche, l'élève vient d'enrichir ou de modifier ses connaissances métacognitives. Il entrera ainsi dans une nouvelle situation avec ce savoir conscient : il l'aura discuté consciemment avec lui-même, il aura mené un dialogue intérieur qui lui permettra de suivre l'évolution de sa démarche et des progrès qu'il réalise en fonction du but qu'il s'est fixé.

Source : Lafortune, Jacob et Hébert (2000, p. 15).

ANNEXE G
QUESTIONS POUR AIDER L'ÉLÈVE À DÉVELOPPER SES STRATÉGIES
MÉTACOGNITIVES

Stratégies	Questions
Stratégie de planification	<ul style="list-style-type: none"> • Que devrais-tu faire? • Quelle démarche utiliseras-tu? • Comprends-tu la tâche? • As-tu besoin de la reformuler? • Crois-tu que c'est important que tu la reformules en tes propres mots? • Crois-tu qu'il te sera facile de réaliser la tâche? • De quoi as-tu besoin? • Quelles sont les stratégies que tu connais qui te seraient utiles?
Stratégie de contrôle	<ul style="list-style-type: none"> • Crois-tu que ta compréhension augmente? • Crois-tu que ta procédure est utile? • As-tu utilisé ta démarche? Était-elle adéquate? • Es-tu sûr d'être en train de réaliser la tâche demandée? • Est-ce que tout va bien? Comment le sais-tu? • Dois-tu revenir sur des étapes antérieures de ta démarche? • As-tu remarqué que tu allais dans la mauvaise direction? • Qu'as-tu fait pour t'ajuster?
Stratégie de régulation	<ul style="list-style-type: none"> • As-tu utilisé la démarche que tu te proposais d'employer? • Est-ce que ta démarche était cohérente? • As-tu apporté des modifications à ta démarche pour effectuer la tâche? • Si oui, lesquelles? • Es-tu satisfait de toi? Pourquoi? • Feras-tu la même chose la prochaine fois? • Que changeras-tu? • Que feras-tu si tu as un texte plus long à synthétiser ou un problème plus complexe à résoudre? • Aurais-tu pu y arriver autrement pour sauver du temps et de l'énergie? • Quelles expériences pourraient t'être utiles une prochaine fois?

Source : Lafortune, Jacob et Hébert (2000, p. 14-18) et inspiré des travaux de Portelance, L. (2004, p. 50).

ANNEXE H

ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Ce type d'enseignement qui rend transparent tout ce qui se déroule dans sa tête est adapté à tous les élèves (Boyer, 2003; Gauthier, Bissonnette et Richard, 2007). L'enseignant soutient les apprentissages de l'élève.

Globalement, cette stratégie passe par les actions de dire, de montrer et de guider. Dire, au sens de rendre explicite pour les élèves les intentions et objectifs visés dans la leçon. Dire, aussi, au sens de rendre explicites et disponibles pour les élèves les connaissances antérieures dont ils auront besoin. Montrer, au sens de rendre la demande explicite pour les élèves, en exécutant devant eux la tâche à accomplir et en énonçant le raisonnement suivi à haute voix. Guider, au sens de chercher à ce que les élèves rendent explicite leur raisonnement implicite en situation de pratique et de leur fournir une rétroaction appropriée afin qu'ils construisent des connaissances adéquates avant que les erreurs ne se cristallisent dans leur esprit. (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2007, p. 109-110)

Le tableau suivant résume ce qui vient d'être exposé et amène une dimension plus pratique de l'enseignement explicite. Il est à noter que ce type d'enseignement demande une planification exhaustive.

Boyer (2003) souligne que l'enseignement explicite comprend ces quatre composantes : Quoi? Pourquoi? Comment? et Quand? Ces dernières favorisent la compréhension ainsi que le développement de ses habiletés métacognitives. De son côté, Dumais (2012), propose d'utiliser la pratique coopérative immédiatement après la pratique guidée. Il mentionne qu'il est important de s'arrêter après chacune des étapes de l'expérience d'apprentissage pour cibler ce que les élèves maîtrisent ainsi que les difficultés rencontrées. En terminant, le programme de recherche sur l'écriture, une récente recherche du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, atteste que l'enseignement explicite est bénéfique lorsqu'un enseignant désire développer la compétence *Écrire* de ses élèves (Gouvernement du Québec, 2011).

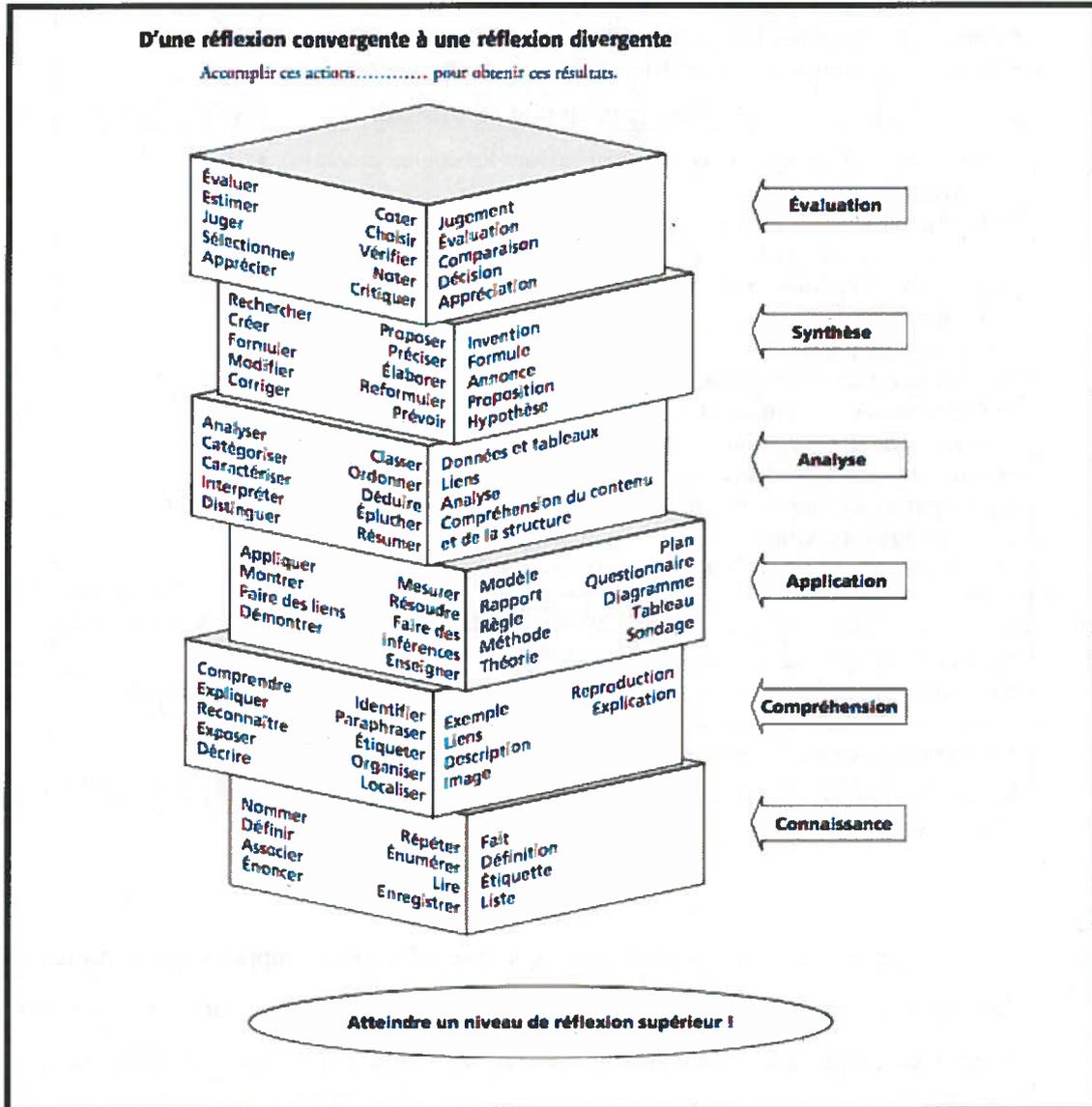
Tableau
Les trois étapes de l'enseignement explicite

La mise en situation
<ul style="list-style-type: none"> * Quoi? (Nommer et définir le contenu) * Pourquoi? (Justifier l'utilisation) * Activer des connaissances antérieures (Les enseigner au besoin)
L'expérience d'apprentissage
<ul style="list-style-type: none"> * Comment? (Expliquer le contenu en suivant les étapes suivantes :) <ul style="list-style-type: none"> — Modelage : <ul style="list-style-type: none"> → Expliquer verbalement son dialogue intérieur (liens, questions, stratégies...) « Mettre un haut-parleur sur sa pensée » → Présenter en petites unités du simple au complexe → Parler au JE — Pratique guidée : <ul style="list-style-type: none"> → Proposer une tâche similaire à celle utilisée lors du modelage → Questionner fréquemment les élèves durant sa pratique → Fournir de la rétroaction corrective → Aider et guider les élèves dans leurs apprentissages * pour passer à l'étape suivante, les élèves doivent atteindre le seuil de réussite. <ul style="list-style-type: none"> — Pratique autonome : <ul style="list-style-type: none"> → Veiller à l'automatisation du contenu par les élèves.
L'objectivation
<ul style="list-style-type: none"> * Quand? (Expliquer les conditions d'utilisation) * Identifier de ce qui a été vu, entendu et réalisé (savoir, savoir-être, savoir-faire) * Soutenir l'organisation des connaissances (tableau, réseau, schéma) * Encourager les traces écrites

Source : Inspiré de Boyer (2003, p. 29-31), Bissonnette et Richard (2005, p. 317-323), Gauthier, Bissonnette et Richard (2007, p. 107-116) et Dumais (2012, p. 57-58).

Finalement, Gagné (1999) explique que « Delannoy rappelle que l'apprentissage par imitation est celui qui précède le langage et que ce type d'apprentissage est plus naturel et moins anxiogène que les autres façons d'apprendre » (p. 170). Cela laisse supposer que les jeunes enfants apprennent grâce au modelage de leur entourage.

ANNEXE I TAXONOMIE DE BLOOM



Source : Holbert, Bishop, Curtic et Edward (2012, p. 2)

ANNEXE J

EXTRAITS DE JOURNAUX DE BORD D'ÉLÈVES DE LA DEUXIÈME ANNÉE
DU DEUXIÈME CYCLE DU PRIMAIRE

Cette annexe regroupe des exemples de journaux de bord d'élèves de la deuxième année du deuxième cycle du primaire. Il est à noter que la chercheuse a respecté l'orthographe et la ponctuation originales des journaux présentés.

Extrait 1

Les fraction équivalente de $\frac{1}{3}$ son: $\frac{1}{3} \times 2 = \frac{2}{6}$ $\frac{1}{3} \times 3 = \frac{3}{9}$
 $\frac{1}{3} \times 4 = \frac{4}{12}$ et $\frac{1}{3} \times 5 = \frac{5}{15}$

Comment fais-tu pour faire cela? Comprends-tu comment faire avec la feuille qui est dans ton coffre à outils?

2dm + 3cm = ?

Brao pour les titres!

Je dois transformer les cm en dm pour pouvoir les additionner
 ex:

m	cm	dm
m	dm	3

 2dm + 103dm = 3,3

? Je ne me souviens pas comment mettre l'unité de mesure

Question Philosophique: prendre son temps veut dire veut dire se concentrer s'appliquer ex j'ai un devoir et je prend mon temps et je des façons minutieuses et perde son temps veut faire des chose inutile qui vont nous ralentir dans notre travail et nous causer des problème

Wow! Quelle belle réflexion ma belle. Je suis si fière de toi.

Extrait 2

2 Mai

Media
Comptes

Ma Journée (Mercredi)

Cher Media,

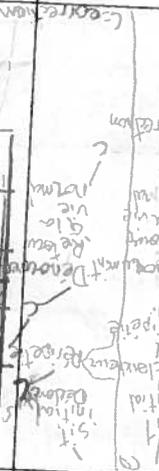
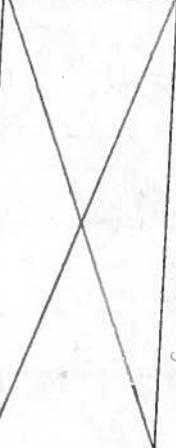
Voici ce que nous avons fait mercredi durant la première période nous avons continué notre résolution de la veille. Nous avons appris à se trouver une place où nous ne parlerons pas. Ma démarche je me suis installé à un pupitre seul. L'autre période nous l'avons séparé en 2 parties, la première moitié nous avons fait un exercice sur les probabilités. Nous avons appris à utiliser un arbre de possibilité. Ma démarche de re-voir et re-entendre la façon de l'utiliser. La période suivante nous avons choisi la fille et le garçon pour le projet Harmonie. Nous avons appris durant cette période à choisir un personne qui

respecte la thématique du mois qui a d'être patient. Ma Démarche est de rester patiente. Durant l'autre période nous nous sommes rendu au gymnase pour faire notre période d'éducation physique. Durant cette période nous avons appris à respecter les autres. Ma démarche est de respecter la bulle des autres autant celle de mes coéquipiers que mes adversaires. Durant la période d'après nous avons fait de l'écriture pendant la période nous avons après ce que c'est l'énumération. Ma Démarche était d'être attentive pour être sûr de comprendre. La période après pour la première demi heure c'était l'anglais. Durant l'anglais un exercice sur les métiers.

Nous avons appris comment se prononce le nom des métiers appris. Ma démarche c'est de les re-entendre dans ma tête. L'autre moitié de la période nous avons fait un retour sur l'activité du diagramme de venn. Nous avons appris à discuter et à faire un retour sur l'activité fait mardi avec les deux version du conte. Ma démarche c'est de lire mes notes.

Wow! Tu
m'impressionnes.
Je suis fière
de toi.

Extrait 3

J'ai fait...	J'ai appris...	Exemples	Ma démarche
1 Analyse	à faire un dessin apparence d'une description que l'on a fait	My role has five eyes. 	Je me suis aperçu que ce que j'ai écrit se reliait sur mon dessin
2 fraction	à savoir si une fraction est inférieure ou supérieure à une autre fraction		J'ai utilisé les 2 techniques
3 écriture	à suivre un chemin d'écriture		J'ai respecté le chemin à suivre
4 écriture	à se corriger après chaque étape		chaque fois que je finissais une étape je me corrigeais avec mes signaux
5 posé Orde	à évaluer une autre personne qui fait son exposé.	ce que l'on doit évaluer 	Je suis resté attentif à la présentation

Extrait 4

Janvier 2012 

- Continue ton bon travail ♥

- Dis-moi ce que tu apprends et comment tu te mémorises.

2 janvier 2012
[REDACTED]

Nous avons fait l'écriture

- J'ai apprise comment mieux trouver mes erreurs

- ex: Véronique a des cheveux foncés souvent je trouvais pas ma faute

Nous avons fait un petit test

- J'ai apprise que ses importent relire les consignes souvent

- ex: J'ai relu au moins 5 fois les consignes

ma mère pense que j'ai la dyslexie parce que ma grand-mère et mon cousin Jérôme

ma grand-mère comprend pas du premier coup une phrase comme moi avec cette idée, comment te sens-tu?

Nous avons fait les angles ça me dérange pas pour le moment

- J'ai rien apprise sans ça juste rapler des choses en musique

J'ai apprise une nouvelle pièce



Extrait 5

2 avril 2012
 $2\text{dm} + 13\text{cm} = 33\text{cm}$??

Explique moi dans tes mots comment faire

up de 

$2\text{dm} + 13\text{cm} = 33$??

m	dm	cm	mm
	1	3	
	2		
	3	3	

tu fais ton tableau

tu mets une ligne avant les cm pour dire que c'est ? cm tu mets un trois dans les centimètres et le un dans les dm parce que après dix il faut que tu en transpose 10 et 2 dans les dm parce que c'est $2\text{dm} + 13\text{cm}$ et là tu fais un trois dans ta bande repose des cm $1 + 2 = 3$ tu mets un 3 dans la colonne des dm.

Super!

Extrait 6

3 avril.
Les jumelle s'accorde

invariant

conjugue
verbe

oui, car ça demande à conjuguer, à voir comment le faire

Groupe
Genre, Nombre (f-m)

Personne, Nombre (1-3)
(s-p)

3 avril

Phrase (Non)

Musique

Morde

Nous avons commencé par les jumelle.

J'ai appris que les \boxplus , \diamond et \triangle étaient des mots invariables et tout les mots terminent par (ment) et des petits mots.

Puis des fractions équivalentes.

ex: $\frac{1}{2} = \frac{2}{4} = \frac{3}{6} = \frac{4}{8} = \frac{5}{10} = \frac{6}{12} = \frac{10}{20}$

On regardait du tableau de fraction. J'ai trouvé que ça nous aidait. Ensuite un problème de Mathématiques.

J'ai aimé le problème. Je suis sûr que si vous aviez par faite le devoir des (cm, mm, dm, m) je serais sûr de réussir.

Suite à l'émission:

Après avoir mangé une **TOURTIÈRE**
 Je suis prête à travailler. Nous avons fait
 le feuillet de français à la dernière exercice j'ai
 aidé Océ. Elle avait mal compris la consigne.
 Je l'ai aidé. Pour finir la musique. Elle nous
 à expliquer le projet de la chanson.

OUPS!

alle

motr.



J'aime ton
humour!

Continue,
tu me fais
sourire, mais
fais attention
à la
propreté.

J'ai oublier les phrases négatives

Je me ne souvenai par des phrases
negatives. J'ai aimer faire l'exercice.

Merci, d'avoir écouter

Extrait 7

Mme Véronique combien de letter
~~lettres~~ - vous ?
 voyez

PNAK

J'aime!
 j'en
 veux
 encore.

Réponses

Que ~~lettres~~ - vous ?
 voyez

@

1^{re} Réponse: P-N-M-W-A-I-L-K 8 lettres? Vide, une assiette.
 2^e Réponse: un oeuf avec deux jaunes dans (une poêle)

Mexicain
 vu dans
 dessous

Difficile
 Non!

neg
 un cochon

Républicain
 Mme
 Véronique!



Extrait 8

perdre et prendre son temps

La différence entre prendre et perdre son temps:

Prendre son temps: prendre du temps pour faire quelque chose que l'on aime; ex: j'aime prendre mon temps quand je joue au ludo.

belle
réflexion!

Perdre son temps: prendre trop de temps pour faire quelque chose ^{que} l'on aime moins. ex: je prend plus de j'ai besoin pour faire mes devoirs.

2dm et 3cm

♥ 1. Ramener les deux chiffres sur la même unité de mesure: $2\text{dm} = 20\text{cm}$

2. Additionne les cm. $20\text{cm} + 13\text{cm} = 33\text{cm}$

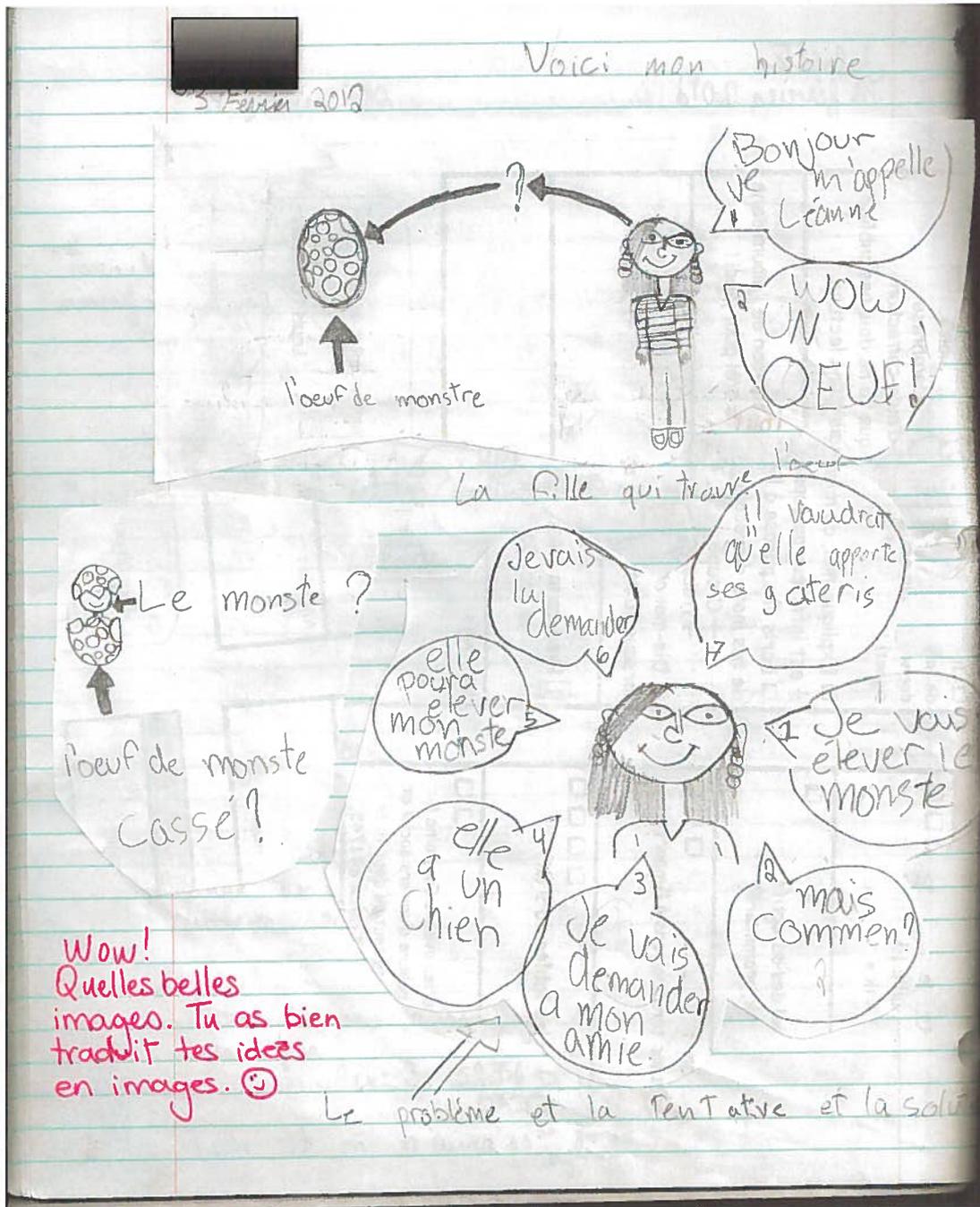
Mardi:

Aujourd'hui, on a travaillé les phrases négatives et j'ai appris à ne pas oublier les mots principaux: n', ne, jamais, etc. À la 2^{ème} période, on a fait les classes de mots et j'ai appris à mieux repérer les mots. Après, on a fait un problème mathématique à mieux lire les consignes. À près le dîner, on a travaillé sur les verbes et j'ai appris à mieux les conjuguer. Ensuite, on est allé en musique et on a corrigé notre devoir.

Mercredi:

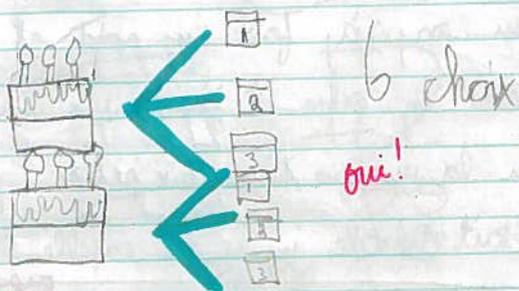
♥ Aujourd'hui, on a fait les étiquettes (lapbook) et j'ai appris à sur évaluer sur les livres. Ensuite, on a fait le projet harmonie et j'ai appris à mieux écouter. À la 2^{ème} période, on a encore fait les étiquettes. À près, on est allé au gym et c'était notre cours récréation. À près le dîner, on a encore fait les étiquettes. À la fin de la journée, on est allé en anglais et on a fait un petit travail.

Extrait 9



Extrait 10

30 mars 2016



6 choix
oui!

Invention d'un phrases

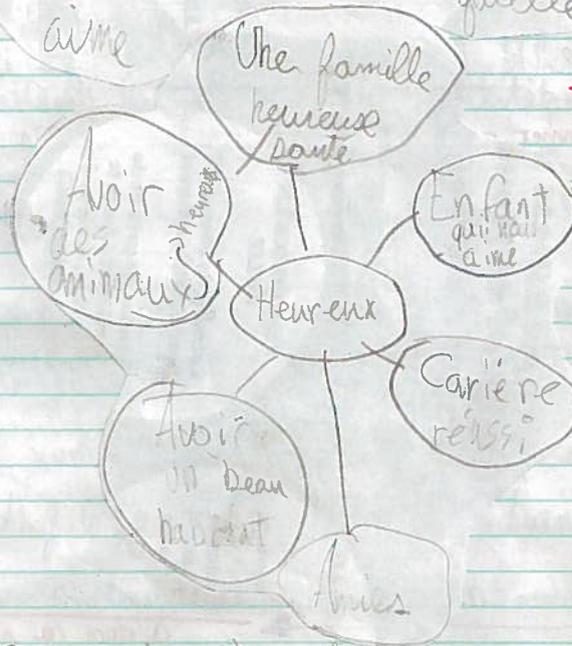
- 1 Si, les singes parlaient on les appellerait des humains. ♥
- 2 Si, les papillons n'auraient pas d'aile il seraient des chenilles. ♥

Question philosophique

Pour savoir si une personne réussit sa vie est aimé de ses enfants, entourés de sa et de ses amis. De plus elle vit dans un habitat agréable et a un travail qu'elle aime

Extrait 11

Pour savoir qu'une personne réussit sa vie elle est aimée de ses enfants, entourée de sa famille et de ses amis. De plus elle vit dans un habitat agréable et a un travail qu'elle aime.



Wow!
Tu as de
bonnes
stratégies.



Comment j'ai fait pour trouver la réponse à la question philosophique. (elle était très difficile)

Extrait 12

25^e avril 2012
 Mercredi
 J'ai décider de faire mon journal de Bord
 sous forme de conte pour aller avec le thème
 alors c'est partie

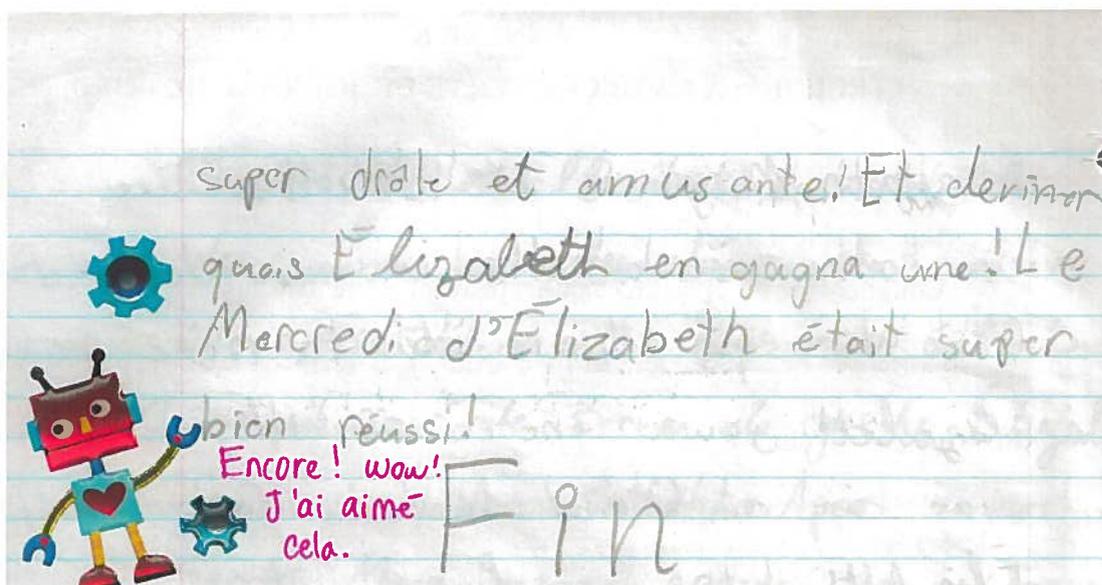
Le beau mercredi d'Élizabeth

Il était une fois une petite fille nommée
 Elizabeth. Elle avait des cheveux brun et
 la peau blanche. Nous étions le 25 avril
 2012. Elizabeth devait aller à sa belle
 école. Sa mère Nathalie alla avec elle.
 Rendue à l'école avec ses amies la cloche
 sonne fort. Elle se plaga à sa place abitudé
 entre Samuel et Marguerite. en entrant dans
 sa classe elle pris un livre et commença
 à lire. Mme veronique son professeur entra dans la
 classe. Elle dit à tout les élèves « aller
 vous assoir au centre en cercle ». Tout

Le monde était placé pour former un beau O.
Mme Véronique expliqua à toute la classe les
phrases en Si. Elle demanda aux élèves
de se placer en équipe de deux. Élisabeth
se plaça avec Éloïse. Leur phrase était
ses: Si un zèbre n'aurait plus de réver
este-que il serait encore prisonnier? Après
l'activité il eut une période d'écriture.
Élisabeth écrivait une lettre pour son
arrière grand-mère. Pour lui demander des
noms de ses ancêtre. Dring... Dring la cloche
sonna leur de la récré est arrivé.
Élisabeth joua aux valley-Balle avec ses
ami. La récré est terminée. Rendue en classe
M. Michel son professeur d'édu les attendait
passiament. Élisabeth était contente d'avoir un
cour d'édu. Toute la période elle a jouer au

Basket Ball. Elle était dans l'équipe
des jaunes. Leur jeu de dîner était arrivé.
Elle voulait donner sa présence à Mme Suzanne
son professeur de service de garde. Élisabeth
joua à ballon saterlite. Après un certain
temps Mme Suzanne appela les élèves
pour aller manger. Élisabeth rentra dans
l'école et marcha jusqu'à la salle à
manger. Miam! Du bon macaronie. En
resortant dehors Élisabeth alla jouer
avec son petit frère Olivier. Le temps
passa et le moment d'aller en classe
arriva. Rendue dans la classe une stagiaire
Pattidant. La stagiaire Mme Larivière dit
au élève de travailler en équipe de
deux pour faire un travaille sur
le diagramme à bande. Après le beau tra

Elizabeth, Marguerite et Juliette lire un conte sur la belle au bois dormant. C'est alors que l'heure de la récré arriva. Elizabeth joua encore au valley-Balle avec ses amis. Quand la récré fut terminée, Elizabeth retourna en classe et eu un cours d'Anglais avec Mme Martine. Elle a fait un travail mais s'était très amusant! Après son cours elle retourna en classe pour un dernier 30 minutes. Elizabeth commença à regarder ses fautes sur le texte du petit chapeau rouge lorsque une visite surprise arriva! Deux grands gars leur parlait d'un nouveau site internet. Le site s'appelait: amourir de lire. Après les deux gars ont fait des tirage pour des affiches.



ANNEXE K

ATELIER 1 : À LA DÉCOUVERTE DU JOURNAL DE BORD

Intentions pédagogiques

- * Expliquer le journal de bord;
- * Conscientiser les élèves à ce qu'ils peuvent écrire dans le journal de bord.

Tour d'horizon

Durée : 45 minutes

Matériel : une série de mots étiquettes et d'extraits de journaux par groupe d'élèves
crayon à la mine, gomme à effacer, feuille brouillon par groupe d'élèves

Aménagement : dans la classe, à sa place ou à la place d'un pair

Regroupement : en groupes de 3-4 élèves

Déclencheur

(🕒 10 minutes)

Effectuez un remue-méninges à partir du mot journal. Les élèves mentionnent tout ce qui a un lien (les types de journaux, le contenu, le format...) et écrivez leurs idées au tableau.

Interventions

(🕒 30 minutes)

1. Présentez aux élèves les mots étiquettes ainsi que les extraits de journaux. Les élèves doivent associer les extraits aux bons mots étiquettes.
2. Demandez-leur de ressortir les caractéristiques propres à chacune des catégories de journaux. Par exemple :

Journal : écrit quotidien qui relate des événements (Le Robert, 2006).

Journal de voyage : écrit sur le voyage d'une personne.

Journal intime : écrit sur la vie personnelle de l'apprenant (Scheepers, 2008).

Journal de bord : écrit où l'élève effectue une rétrospective des nouveaux savoirs, de ses capacités (facilités, difficultés) et des défis qu'il a rencontrés (Chabanne et Bucheton, 2003).

Objectivation

(🕒 05 minutes)

Ciblez la catégorie journal de bord. Ressortez avec les élèves ce qu'ils peuvent y écrire.

Matériel

Mots étiquettes :

Journal intime

Journal de bord

Journal

Journal de voyage

Extraits de journaux

Extrait ¹⁵ :

Jedi 25 février 2010

Thaïlande

Les Thaïlandais ont tout! La plage, les montagnes, les temples religieux, un roi, une reine, la bonne bouffe, les trucs louches...

À Bangkok, j'ai visité des musées, des palais, des restaurants, des marchés multicolores. L'ambiance est super familiale.

Mon deuxième arrêt est Chaing Mai. C'est une petite ville dans la montagne, dans le nord du pays. C'est très reposant et très hippie. J'y ai vécu plusieurs expériences coup de cœur telles que sauté en benji avec la jungle sous les pieds, j'ai descendu 1200 m en vélo de montagne, j'ai fait du trekking dans la jungle et j'ai visité un village où il y avait une fameuse « femme girafe ».

Mon troisième arrêt, les îles Tai. Je me demande comment décrire ces quatre jours passés sur les plus belles plages au monde. Hummmmm... Du soleil, la mer, les îles, la plage. J'en ai profité pour plonger et taquiner les poissons. J'ai également nagé avec une tortue géante. 😊 Une des îles où je suis allé est la plage utilisée dans le film « The beach » avec Leonardo DiCaprio.

Ce qu'il faut savoir :

— Ils aiment beaucoup la couleur or. Tout est jaune-or.

¹⁵ Source: Inspiré des récits des voyages de Nicolas Chaput.

— Quand l'hymne national joue, tous les gens de la ville s'arrêtent et portent la main sur le cœur. H-A-L-L-U-C-I-N-A-N-T.

— Il fait très chaud en Thaïlande; le Vietnam l'est beaucoup moins.

Extrait 2¹⁶ :

Jeudi 13 septembre

Parfois, je me sens seule dans l'univers. Je ne me sens aucune affinité avec personne, sauf avec ma meilleure amie Kat, mais depuis qu'on s'est chicanées pour une niaiserie, on ne se parle plus.

Il y a bien ma mère (elle est en bas, dans la cuisine, en train de faire de la sauce à spag, et ça sent trèèèèè bon), mais je ne peux pas vraiment tout lui dire et, parfois, elle m'énerve. Comme en ce moment.

Je suis punie parce que j'ai commis une petite, disons, « erreur de comportement » à l'école. Ce n'était vraiment rien du tout. Vraiment. Mais ma prof de maths (auprès de qui j'ai commis l'erreur en question) l'a dit au directeur qui l'a dit à ma mère et me voilà punie. Personnellement, je trouve qu'on ne devrait pas être punie à quatorze ans. Il devrait y avoir une loi pour que les parents n'aient plus le droit de nous punir, disons, après onze ans. Sinon, c'est poche!

Extrait 3¹⁷ :

Samedi 14 juillet 2012

Mexico. Découverte d'artefacts aztèques

MEXICO CITY — Des archéologues mexicains ont présenté, hier, les crânes et les ossements récemment découverts d'une quinzaine de personnes ayant vécu à l'époque des Aztèques, il y a 700 ans.

La plupart des ossements appartenaient à des enfants de commerçants de voyageurs. La chercheuse Alejandra Jasso Pena a expliqué que les archéologues avaient aussi découvert des flûtes en céramique, des bols, des brûleurs d'encens, les restes d'un chien sacrifié pour accompagner un enfant dans la mort et d'autres artefacts provenant de cette civilisation précolombienne. Le tout a été découvert dans un quartier de Mexico où un édifice de cinq étages doit être construit. — AP

Extrait 4¹⁸ :

Mercredi 25 avril

Conte : Le beau mercredi de Jordane.

Aujourd'hui, j'ai décidé d'écrire sous forme la forme d'un conte pour aller avec le thème, alors c'est parti. Il était une fois une petite fille nommée Jordane. Elle avait des cheveux bruns et la peau blanche. C'était le 25 avril 2012. Jordane devait aller à sa belle école. Sa mère alla la reconduire. Rendue à l'école avec ses amies, la cloche sonna fort. Elle se plaça à sa place habituelle, entre Mathieu et Florence. En entrant dans sa classe, elle prit un livre et commença à lire. Mme Maxym, sa professeure, entra dans la classe. Elle dit à tous les élèves : « Allez vous asseoir en cercle ». Tout le monde s'était placé pour former un beau O. Mme Maxym expliqua, à toute la classe, les phrases qui contiennent un Si. Elle demanda aux élèves de se placer en équipe de deux. Jordane se plaça en équipe avec Éléonore. Leur phrase était

¹⁶ Source: Le journal d'Aurélien Laflamme. Extraterrestre... ou presque d'India Desjardin (2006), p. 13.

¹⁷ Source: AP. (2012). Mexico. Découverte d'artefacts aztèques. *La Presse*, 220, A22.

¹⁸ Source: Extrait inspiré d'un journal de bord d'une élève de la quatrième année du deuxième cycle du primaire.

celle-ci : Si un zèbre n'avait plus de rayures, est-ce qu'il serait encore prisonnier? Après l'activité, il eut une période d'écriture. Jordane écrivait une lettre pour son arrière grand-mère pour lui demander les noms de ses ancêtres. Dring... Dring... la cloche sonna, l'heure de la récré est arrivée. Jordane jouait au volley-ball avec ses amis. La récré est terminée. Rendue en classe, M. Marcel, son professeur d'éducation physique l'attendait patiemment. Jordane était contente d'avoir un cour d'édu. Toute la période, elle joua au basketball. Elle était dans l'équipe des jaunes. L'heure du dîner arriva. Elle courut donner sa présence à Mme Suzette, l'éducatrice du service de garde. Jordane joua au ballon satellite. Après un certain temps, Mme Suzette appela les élèves pour aller manger. Jordane rentra dans l'école et marcha jusqu'à la salle à manger. Miam! du bon macaroni. En ressortant dehors, Jordan alla jouer avec son petit frère Jacob. Le temps passa et le moment d'aller en classe arriva. Rendue dans la classe, une remplaçante l'attendait. Mme Lapointe expliqua aux élèves que le travail sur le diagramme à bandes allait se faire en équipe de deux. Après ce beau travail, Jordane, Florence et Julie lurent un conte sur la belle au bois dormant. C'est alors que l'heure de la récré arriva. Jordane joua encore au volley-ball avec ses amis. Quand la récré fut terminée, Jordane retourna en classe et eut un cour d'anglais avec Mme Mariette. Cette élève a fait un travail, mais c'était amusant! Après son cours, elle retourna en classe pour un dernier 30 minutes. Jordane commença à regarder ses erreurs dans le texte du petit chaperon rouge lorsqu'une visite surprise arriva. Deux grands garçons leur parlèrent d'un nouveau site Internet où ils écrivaient des appréciations de livres. Après les deux garçons ont fait tirer des affiches super drôles et amusantes. Et deviner quoi? Jordane en gagna une. Le mercredi de Jordane fut super bien réussi!

Extrait 5¹⁹ :

Jeudi

J'ai vraiment du mal à accepter que l'été est terminé et qu'il faut se lever tous les matins pour aller en cours.

Remarquez, l'été avait super mal commencé, la faute à Rodrick, mon grand frère.

Deux jours après le début des vacances, Rodrick m'a réveillé en pleine nuit. Il m'a raconté que je venais de passer tout l'été à dormir et que, par chance, j'émergerais juste à temps pour la rentrée des classes.

Vous allez me trouver un peu débile d'avoir gobé un truc pareil, mais Rodrick s'était habillé comme pour aller au lycée et il avait avancé mon réveil pour faire croire que c'était le matin. En plus, il avait fermé les rideaux pour que je ne voie pas qu'il faisait encore nuit.

Et puis, Rodrick est sorti, je me suis habillé et je suis descendu me préparer mon petit déjeuner, comme tous les matins où j'ai cours.

Mais j'ai du faire pas mal de boucan parce que, tout à coup, mon père était en bas et me criait qu'on ne mange pas de céréales à 3 heures du matin.

Il m'a fallu une bonne minute pour comprendre ce qui se passait.

À ce moment-là, j'ai expliqué à papa que c'était Rodrick qui m'avait joué un sale tour, et que c'était LUI qu'il fallait engueuler.

Mon père est descendu au sous-sol pour lui passer un savon, et je l'ai suivi. J'avais hâte de voir Rodrick s'en prendre une...

Mais plus rusé que mon frangin, tu meurs. Et je suis sûr qu'aujourd'hui encore, papa croit que j'ai péché un câble.

¹⁹ Source: Journal d'un dégonflé. Carnet de bord de Creg de Jeff Kinney (2009), p. 16-19.

Extrait 6²⁰ :

1^{er} décembre 2011

Journée de jeudi

Nous avons fait le pirate en arts plastiques. J'étais avec Olivier et Francis. Notre pirate s'appelle Capitaine Cui-cui, car Olivier perdait son temps avec des oiseaux déjà découpés et j'ai eu la fameuse idée de coller un oiseau sur le chapeau de notre pirate et un autre sur son bras. Puis, Olivier a décidé que notre pirate se nommait Capitaine Cui-Cui. J'ai appris que travailler en équipe c'est difficile parce qu'Olivier, Francis et moi ne voulions jamais la même chose. J'ai adoré faire les phrases. J'ai appris comment je peux changer une phrase et qu'elle veut dire la même chose. Je peux ajouter beaucoup d'adjectifs! Les mathématiques n'étaient pas très faciles, mais quand j'ai utilisé le matériel *base dix*, j'ai mieux compris.

* Ma mère pense que je suis peut-être dyslexique parce que ma grand-mère l'est et que mon cousin aussi. Ma grand-mère ne comprend pas du premier coup lorsqu'elle lit une phrase, un peu comme moi.

Extrait 7²¹ :

7 décembre 2011

Mercredi

— On a fini le problème de maths, c'était plus facile cette fois-ci.

— J'ai travaillé le pluriel des noms. C'était nouveau pour moi, je ne savais pas qu'il y avait plusieurs mots qui prenaient un x : « on ajoute un x aux noms qui se terminent par au, par eau et par eu. Il y a des exceptions, des landaus, des bleus, des pneus et des émeus. »

J'ai fait de l'éducation physique. Nous avons fait de la gymnastique et de la corde à Tarzan. C'était amusant.

— Mme Maxyme a lu ses phrases coup de cœur pris dans nos textes. J'étais dedans 😊.

²⁰ Source: Extrait inspiré d'un journal de bord d'une élève de la quatrième année du deuxième cycle du primaire.

²¹ Source: Extrait inspiré d'un journal de bord d'un élève de la quatrième année du deuxième cycle du primaire.

ANNEXE L

ATELIER 2 : PLAGIAT D'UNE ŒUVRE D'ART

Intention pédagogique

- * Accompagner les élèves dans la mémorisation d'une œuvre d'art pour être en mesure de la reproduire le plus authentiquement possible;
- * Faire prendre conscience de sa façon de mémoriser.

Tour d'horizon

Durée : 90 minutes

Matériel : Une œuvre d'art (affiche, rétroprojecteur, projecteur ou TNI)
une feuille blanche (8½ x 11) par élève
crayon à la mine et gomme à effacer par élève
au choix : crayons de couleur (bois ou feutres), pastel (sec ou gras), peinture...

Aménagement : dans la classe, à sa place

Regroupement : individuellement

Déclencheur

(⌚ 05 minutes)

Expliquez aux élèves qu'ils réaliseront une œuvre d'art qui sera la page couverture de leur journal de bord. Mentionnez aux élèves : « Tu dois observer l'œuvre que je te présenterai avec le projet de voir le dessin dans ta tête, par des paroles ou des images, pour être en mesure de le reproduire le plus identiquement possible. »

Interventions

(⌚ 60 minutes)

Pendant les huit premières consignes, les élèves n'ont rien sur leur bureau.

Lorsque les consignes sont en italique, les élèves ont l'œuvre sous les yeux.

1. *Affichez l'œuvre et les élèves l'observent en silence avec l'intention de la faire exister dans leur tête par des images, des mots qu'ils entendent ou des mots qu'ils se disent. [image telle quelle]*

2. Cachez l'œuvre et laissez un temps d'évocation aux élèves pour qu'ils fassent revivre l'image dans leur tête.
3. *Demandez aux élèves de bien écouter les détails donnés et d'observer ce qui sera pointé pour le faire exister dans leur tête par des images, des mots qu'ils entendent ou des mots qu'ils se disent.*
4. Cachez l'œuvre et laissez un temps d'évocation aux élèves pour qu'ils fassent revivre l'image dans leur tête.
5. *Invitez les élèves à associer certaines parties de l'œuvre à des objets qu'ils connaissent. Les élèves l'observent en silence avec l'intention de la faire exister dans leur tête par des images, des mots qu'ils entendent ou des mots qu'ils se disent.*
6. Cachez l'œuvre et laissez un temps d'évocation aux élèves pour qu'ils fassent revivre l'image dans leur tête.
7. *Encouragez les élèves à se raconter une histoire pour se souvenir des couleurs, des formes, des dimensions, des emplacements, etc. Les élèves l'observent en silence avec l'intention de la faire exister dans leur tête par des images, des mots qu'ils entendent ou des mots qu'ils se disent.*
8. Cachez l'œuvre et laissez un temps d'évocation aux élèves pour qu'ils fassent revivre l'image dans leur tête.
9. Passez les feuilles aux élèves. Laissez du temps aux élèves pour qu'ils reproduisent l'œuvre présentée le plus conforme possible. Mentionnez ceci : « Tu disposes d'environ 30 minutes pour réaliser ta représentation. Pour une rare fois, tu peux commencer au crayon mine en traçant des lignes très pâles. Ensuite, mets de la couleur en utilisant _____ (choix du médium). N'oublie pas que tu disposes d'une seule feuille. Je te demande de ne pas regarder les réalisations des autres, ne copie pas! » Les élèves réalisent l'œuvre en se plaçant dans une bulle de création.

* Lors des arts plastiques, les élèves sont en silence et se concentrent sur leur réalisation.

Objectivation

(🕒 25 minutes)

Demandez aux élèves de comparer leur réalisation avec l'œuvre.

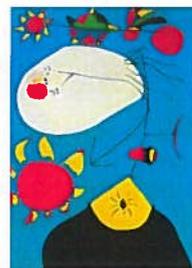
Posez la question suivante aux élèves :

- ✓ Lors de l'observation, est-ce qu'il y a une stratégie qui t'a donné un coup de pouce pour mieux mettre l'image dans ta tête?

Prendre conscience qu'il y a plus qu'une façon pour mémoriser. Les élèves collent leur œuvre sur la page couverture de leur journal de bord. Leur rappeler que ce dessin leur permettra, tout au long de l'année, de se rappeler qu'il y a des procédures plus efficaces pour mémoriser des connaissances et que c'est à chacun de découvrir lesquelles sont plus gagnantes pour soi. Ces stratégies peuvent être écrites sur la quatrième de couverture.

Exemples d'œuvre que les élèves pourraient reproduire

Artiste : Joan Miro



ANNEXE M

ATELIER 3 : AIDER LES ÉLÈVES À TIRER PROFIT DE LA RÉTROACTION**Intention pédagogique**

- * Expliquer aux élèves comment tenir compte de la rétroaction reçue.

Tour d'horizon

Durée : 30 minutes

Matériel : rétroaction présélectionnée dans les journaux de bord des élèves

Aménagement : dans la classe, à sa place ou regrouper près de l'enseignante.

Regroupement : en grand groupe

Déclencheur

(🕒 05 minutes)

Remettez la première rétroaction écrite dans le journal de bord des élèves. Laissez-leur du temps pour qu'ils lisent les commentaires.

Interventions

(🕒 20 minutes)

* Préalablement, sélectionner des rétroactions que vous avez écrites dans les journaux de bord des élèves (un commentaire descriptif, une question, une suggestion...).

1. Mentionnez aux élèves qu'ensemble, vous apprendrez à tenir compte de tous les commentaires qu'ils recevront dans leur journal de bord durant l'année. Expliquez-leur que votre rétroaction est importante dans leur processus d'apprentissage, qu'elle les aide à progresser. Invitez quelques élèves à partager leurs expériences en lien avec la rétroaction donnée par un enseignant.
2. Présentez les différents types de rétroaction que vous pourriez leur donner au cours de l'année. Modéliser la façon de lire chacun des types de rétroaction. Par exemple, une rétroaction descriptive indique ce que l'élève fait de bien, une suggestion permet à l'élève, la prochaine fois, d'essayer de manière différente ou d'ajouter des éléments, une question demande que l'élève réfléchisse et y réponde...

Objectivation**(🕒 05 minutes)**

Invitez les élèves à relire la rétroaction reçue et à répondre aux questions s'il y a lieu. Laissez-leur toujours quelques minutes pour lire la rétroaction lorsqu'ils reçoivent leur journal de bord et accompagnez-les afin qu'ils tirent profit des commentaires reçus.

ANNEXE N

ATELIER 4 : CRÉER UNE COMMUNAUTÉ DE PARTAGE EN DÉVELOPPANT LE SENTIMENT D'APPARTENANCE

Intention pédagogique

- * Amener les élèves à développer un sentiment d'appartenance pour leur groupe.

Déclencheur

(🕒 10 minutes)

Avec les élèves, faites une carte d'organisation d'idées²² à partir des mots « communauté de partage ». Pistez-les afin qu'ils mentionnent leurs attentes concernant l'enseignant, leurs pairs et eux-mêmes. Le but est de faire ressortir les valeurs d'une bonne communauté de partage et de comprendre la manière dont les élèves tissent des liens serrés empreints de respect, d'ouverture, d'écoute, d'entraide et de dialogues.

Idées d'activités

* Parmi les activités proposées, choisissez celles que vous préférez. Gardez à l'esprit que l'intention est de développer un sentiment d'unicité. N'hésitez pas à faire des activités que vous faites déjà.

1. **Enseignez ce qu'est un groupe** : expliquez que, dans un groupe, chacun possède des attentes, qu'il y a des règles à suivre, etc. Discutez afin de faire ressortir les avantages d'être en groupe.
2. **Invitez les élèves à se présenter** : les élèves peuvent se créer un poème, réaliser un collage d'images qu'ils apprécient, jouer au détecteur de mensonges, présenter leur plus grande fierté, confectionner une ligne du temps personnelle où ils indiquent les moments importants de leur vie...
3. **Mettez en place un rituel d'accueil** : par exemple, accueillez les enfants individuellement en leur disant « bonjour ». Dès que le signal de départ est donné, les élèves devraient avoir terminé de défaire leur sac et viennent s'asseoir dans le coin rassemblement. Demandez aux élèves de préparer un bonjour différent chaque jour (voir la liste dans la section matériel). Apprenez un mot nouveau chaque jour

²² Pour une meilleure compréhension de la carte d'organisation d'idées, consultez l'atelier 7.

ou encore lisez une devinette, une charade ou un poème. Prenez les présences en demandant aux élèves de répondre par un nombre, une couleur, un animal, une odeur, une saison, etc. demandez à certains de justifier leur choix. Vous pouvez également demander aux élèves d'être attentifs à leur météo intérieure et de l'indiquer sur un tableau ou encore de le mentionner aux autres (ceci peut être consigné dans le journal de bord). Lorsque les élèves devront partager leurs écrits, ceci s'insérera aisément dans le rituel du matin.

4. **Créez des armoiries, un slogan, un cri de ralliement, un drapeau...** : créez quelque chose où tous les élèves participeront.
5. **Instaurez des responsabilités** : lisez l'allégorie *La ruche* (Dufour, 1993) voire dans le matériel. Demandez aux élèves de partager leurs impressions. Faites le parallèle avec les responsabilités de la classe et sur l'importance d'assumer sa responsabilité. Présentez les responsabilités et le mode de fonctionnement établi.
6. **Insistez pour que les élèves utilisent le message clair** : insistez pour que les élèves utilisent un langage adéquat entre eux. Une façon de leur enseigner est d'utiliser le message clair. Voici la formulation : « (Nomme la personne), je me sens... (dis tes sentiments) quand tu... (nomme le comportement dérangeant) parce que... (mentionne les conséquences de ce comportement sur toi). Tu pourrais... (propose une solution) ».
7. **Favorisez la participation de tous** : n'attendez pas qu'un élève lève la main pour lui donner le droit de parole. Parfois, certains d'entre eux n'osent pas participer, mais plus l'enseignant leur offre la chance de parler, plus ils seront tentés de prendre la place qui leur revient.
8. **Encouragez l'entraide** : offrez souvent des moments de travail en dyades ou en équipes. Expliquez aux élèves que tous les élèves de la classe peuvent s'entraider et travailler ensemble. Encouragez la formation de nouvelles équipes. Enseignez aux élèves à s'entraider.
9. **Discutez de la confiance** : définissez la confiance avec les élèves. Amenez-les à se rendre compte que la confiance est beaucoup plus facile à perdre qu'à gagner. Placez les élèves en petites équipes. Demandez-leur de réfléchir à des façons de

pouvoir gagner la confiance des autres, mais également de la perdre. Faites un retour. Incitez les élèves à partager leurs réponses.

10. **Enseignez et développez les habiletés sociales** : enseignez les habiletés sociales en expliquant aux élèves ce que vous vous attendez à voir et à entendre. Inspirez-vous de la figure 13 qui s'intitule tableau en T : Travail d'équipe de l'atelier 6c : *Tour de chapeaux : un premier tour en équipe*. Voici une liste d'habiletés sociales : être respectueux, être poli, chacun son tour, regarder dans les yeux, se tenir à une bonne distance, rendre service, respecter les différences, résoudre ses conflits, critiquer positivement, accepter une critique, faire une demande, entrer en contact avec quelqu'un, écouter l'autre (empathie), s'excuser, pardonner... à vous de choisir.

Matériel

Le Bonjour : présentation et avis personnel

Les élèves préparent un bonjour tous les jours, selon ce qui leur a été demandé de la part de l'enseignant. Le lendemain matin, à tour de rôle, les élèves lisent leur bonjour aux autres.

Source : adapté du document trouvé sur le site Internet Bla-bla... cycle 3. Site téléaccessible à l'adresse <<http://bla-bla.cycle3.pagesperso-orange.fr/pdf/agenda/bonjourv5.pdf>>. Consulté le 10 juillet 2012.

1. Bonjour, ce que j'aime au mois de..... c'est.....
2. Bonjour, ce que j'aime le (*jour de la semaine*)..... c'est.....
3. Bonjour, ce que j'aime cette année à l'école..... c'est.....
4. Bonjour, ce que je trouve particulièrement beau (ou belle) en dehors de l'école c'est.....
5. Bonjour, ce que je trouve particulièrement beau (ou belle) à l'école c'est.....
6. Bonjour, l'activité que j'aimerais faire en dehors de l'école, c'est.....
7. Bonjour, un des loisirs que j'ai en dehors de l'école, c'est.....
8. Bonjour, ceux qui comme moi aiment..... se lèvent.
9. Bonjour, cette semaine j'aimerais vous présenter.....
10. Bonjour, ce que j'aimerais apprendre à l'école, c'est..... parce
11. Bonjour, ce que m'apporte l'école, c'est.....
12. Bonjour, ce qui me donne envie de venir à l'école, c'est.....
13. Bonjour, voici ce que je pense de mon école.....
14. Bonjour, voici ce que je pense de ma classe.....
15. Bonjour, ma matière préférée, à l'école, c'est.....
16. Bonjour, mon jour de la semaine préféré c'est..... parce que...
17. Bonjour, ce que j'aimerais rajouter à l'école, c'est..... parce que.....
18. Bonjour, ce que j'aimerais enlever à l'école, c'est..... parce que.....
19. Bonjour, voici ce qui me motive pour venir à l'école...

20. Bonjour, mon activité préférée à la récréation c'est.....
21. Bonjour, ce que j'aimerais apprendre l'an prochain, c'est..... parce
22. Bonjour, le pays dans lequel j'aimerais aller, c'est..... parce que.....
23. Bonjour, le moment le plus agréable de mes vacances a été.....
24. Bonjour, mes vacances préférées sont..... parce que.....
25. Bonjour, voici mon projet pour les prochaines vacances.....
26. Bonjour, voici ce que je vais faire demain.....
27. Bonjour, voici ce que j'aime à la campagne.....
28. Bonjour, voici ce que j'aime en ville.....
29. Bonjour, ceux qui comme moi aimeraient faire....., se lèvent.
30. Bonjour, ceux qui comme moi ont envie de..... se lèvent.
31. Bonjour, ceux qui comme moi aimeraient être..... comme métier plus tard, se lèvent.
32. Bonjour, en ce moment, mon jeu préféré, c'est..... parce que.....
33. Bonjour voici mon animal de compagnie préféré (je le présente en quelques lignes)...
34. Bonjour, en ce moment, mon livre préféré, c'est..... parce que.....
35. Bonjour, en ce moment, mon artiste préféré, c'est..... parce que.....
36. Bonjour, en ce moment, mon film préféré, c'est..... parce que.....
37. Bonjour, en ce moment, mon sportif préféré, c'est..... parce que.....
38. Bonjour, mon plat préféré, c'est..... parce que.....
39. Bonjour, mon objet préféré, c'est..... parce que.....
40. Bonjour, mon pays préféré, c'est... parce que...
41. Bonjour, mon odeur préférée c'est... parce que...
42. Bonjour, le livre de la classe que je préfère, c'est..... parce que...
43. Bonjour, mon lieu d'habitation préféré c'est... parce que...
44. Bonjour, mon vêtement préféré, c'est..... parce que...
45. Bonjour ma boisson préférée, c'est..... parce que...
46. Bonjour ma période historique préférée c'est..... parce que...
47. Bonjour, mon petit déjeuner préféré, c'est..... parce que...
48. Bonjour ma chanson préférée, c'est..... parce que...
49. Bonjour, mon sport préféré, c'est..... parce que...
50. Bonjour, mon bilan préféré, c'est..... parce que.....
51. Bonjour, si j'étais une couleur, je serais..... parce que...
52. Bonjour, si j'étais un paysage, je serais..... parce que...
53. Bonjour, si j'étais un animal, je serais..... parce que...
54. Bonjour, si j'étais un objet, je serais..... parce que...
55. Bonjour, si j'étais une fleur, je serais..... parce que...
56. Bonjour, si j'étais un fruit, je serais..... parce que...
57. Bonjour, si j'étais un oiseau, je serais..... parce que...
58. Bonjour si j'étais une maison, je serais..... parce que...
59. Bonjour si j'étais un continent, je serais..... parce que...
60. Bonjour si j'étais un océan, je serais..... parce que...
61. Bonjour, si j'étais une voiture, je serais..... parce que...
62. Bonjour, si j'étais une saison, je serais..... parce que...
63. Bonjour, si j'étais une planète, je serais..... parce que...
64. Bonjour, si j'étais une danse, je serais..... parce que...
65. Bonjour, si j'étais une heure de la journée (ou de la nuit), je serais... parce que...

66. Bonjour, si j'étais un moyen de transport, je serais..... parce que.....
67. Bonjour, si j'étais un chanteur, je serais..... parce que...
68. Bonjour, si j'étais un sportif, je serais..... parce que...
69. Bonjour, si j'étais un héros, je serais..... parce que...
70. Bonjour, si j'étais un personnage historique, je serais..... parce que...
71. Bonjour, si j'étais un instrument de musique, je serais..... parce que...
72. Bonjour, si j'étais une invention, je serais..... parce que...
73. Bonjour, si j'étais un livre, je serais..... parce que...
74. Bonjour, si j'étais un magazine, je serais..... parce que...
75. Bonjour, si j'étais un personnage de B.D., je serais..... parce que...
76. Bonjour, si j'étais un insecte, je serais..... parce que...
77. Bonjour, si j'étais un arbre, je serais..... parce que...
78. Bonjour, si j'étais une œuvre célèbre, je serais..... parce que...
79. Bonjour, si j'étais une ville, je serais..... parce que...
80. Bonjour, si j'étais un phénomène naturel, je serais..... parce que...
81. Bonjour, si j'étais un objet ancien, je serais... parce que...
82. Bonjour, si j'étais un lieu historique, je serais... parce que...
83. Bonjour, si je pouvais choisir mon âge, j'aurais..... parce que...
84. Bonjour, si je devais changer de nationalité, je deviendrais.....
85. Bonjour, si je pouvais choisir mon prénom, je m'appellerais.....
86. Bonjour, si j'étais premier ministre, je ferais...
87. Bonjour, si j'étais riche, je ferais.....
88. Bonjour, si je pouvais choisir si j'étais un garçon ou une fille, je serais..... parce que.....
89. Bonjour si je pouvais faire un vœu, je ferais le vœu de...
90. Bonjour, mon rêve c'est...
91. Bonjour, si j'avais un super pouvoir, je pourrais.....
92. Bonjour si j'étais le maître du monde, je ferais.....
93. Bonjour, si j'étais enseignant, je ferais...
94. Bonjour, voici ma blague préférée (*pas de vulgarité ni de méchanceté*) :
95. Bonjour, voici ma citation préférée :
96. Bonjour, voici une devinette :
97. Bonjour, voici le poème que j'ai inventé :
98. Bonjour, voici ce que je pense de ce livre...
99. Bonjour, voici ce que je pense de ce film...
100. Bonjour, voici ce que je pense de cette chanson...
101. Bonjour, voici ce que je pense de cette poésie.....
102. Bonjour voici le dessin de mon paysage préféré.....
103. Bonjour mon numéro préféré c'est..... parce que.....
104. Bonjour, l'ami idéal, pour moi, c'est celui qui.....
105. Bonjour, ma meilleure copine ou mon meilleur copain, c'est.....
106. Bonjour, voici ce que je pourrais faire pour améliorer la vie de la classe.....
107. Bonjour, voici ce que j'ai le plus de difficulté à faire dans ma relation avec les autres.....
108. Bonjour, voici la responsabilité que je trouve le plus utile à la vie de la classe..... parce que.....
109. Bonjour, voici la responsabilité que j'aimerais rajouter dans la classe.....
110. Bonjour, si je pouvais choisir mon niveau de classe, j'irais... parce que.....

111. Bonjour, voici comment j'aide (en dehors de l'école, en récréation) un ami.....
112. Bonjour, voici les moments dans lesquels j'ai besoin de l'aide de mes amis.....
113. Bonjour, voici la ou les situations dans lesquelles j'aimerais avoir des responsabilités.....
114. Bonjour, voici la ou les situations dans lesquelles je me sens respecté.....
115. Bonjour, voici la ou les situations dans lesquelles je me sens autonome.....
116. Bonjour, voici le dessin que j'ai réalisé et que j'offre à..... (on peut en faire plusieurs!)
117. Bonjour, voici le cadeau que j'ai réalisé et que j'offre à..... (on peut en faire plusieurs!)
118. Bonjour, voici ce que j'ai écrit... c'est le portrait de...
119. Bonjour, voici le portrait imaginaire (quelques lignes) de...
120. Bonjour, l'élève idéal, pour moi, c'est celui qui.....
121. Bonjour, l'enseignant idéal, pour moi, c'est celui qui.....
122. Bonjour, aujourd'hui, voici le défi que je suis prêt à relever.....
123. Bonjour, cette semaine, voici le défi que je suis prêt à relever.....
124. Bonjour, jusqu'à la fin de l'année, voici le défi que je suis prêt à relever.....
125. Bonjour, voici ce que j'ai le plus de mal à faire dans mon métier d'élève.....
126. Bonjour, mon atelier préféré, c'est..... parce que.....
127. Bonjour, voici ce que j'ai appris récemment à faire à l'école.....
128. Bonjour, voici ce que je devrais faire pour améliorer mon travail en classe.....
129. Bonjour, voici comment j'aide un autre élève.....
130. Bonjour, voici le domaine dans lequel je peux aider un autre élève.....
131. Bonjour, voici le domaine dans lequel j'ai besoin d'être aidé par un autre élève.....
132. Bonjour, voici un truc qui me permet de mieux apprendre mes tables (maths).....
133. Bonjour, voici un truc qui me permet de mieux apprendre mes leçons.....
134. Bonjour, voici un truc qui me permet de mieux me concentrer en classe.....
135. Bonjour, voici un truc qui me permet de mieux m'organiser dans mes devoirs.....
136. Bonjour, voici pourquoi j'ai confiance (ou je n'ai pas confiance) en mes enseignants.....
137. Bonjour, voici pourquoi j'ai la confiance (ou je n'ai pas la confiance) de mes enseignants.....

Texte la ruche de Dufour, 1993

La ruche



Il y avait un jour, dans une ruche d'abeilles, une reine très déçue de la qualité du miel produit par ses sujets.

Quelque temps auparavant, leur miel était de qualité supérieure, mais maintenant, les choses avaient changé; les abeilles étaient devenues distraites, elles butinaient sur des trèfles de mauvaises qualités, elles bourdonnaient sans cesse et parfois même, elles se chamaillaient entre elles.

La situation s'envenimait graduellement et rien ne changeait, malgré toutes les recommandations de leur reine.

Un jour, alors que toutes les abeilles étaient rentrées pour dormir, il se produisit un phénomène inexplicable qui fit basculer la ruche et démolit toute l'organisation des abeilles. Elles se ruèrent tant bien que mal vers l'extérieur et heureusement réussirent à s'en tirer. Très inquiètes, les abeilles se regroupèrent alors autour de la reine qui n'y comprenait rien.

Le lendemain, la reine fit venir le prince des grands bourdons pour examiner la situation. Après analyse, il en vint à la conclusion que la cause de la catastrophe était attribuable aux abeilles elles-mêmes : comme elles portaient peu d'Attention à leur travail, elles avaient fini par emmagasiner tout le miel du même côté de la ruche, ce qui finalement l'avait fait basculer.

Le grand bourdon réunit alors les abeilles pour dévoiler ses conclusions et expliquer le malheur qui les affligeait. Ces dernières furent très étonnées.

Acculées au pied du mur, les abeilles décidèrent de tout recommencer, mais cette fois, en y mettant tous les efforts nécessaires, car la reine était hésitante à les superviser. Elles lui promirent que tout allait changer et qu'elle serait très satisfaite de leur conduite et de leur travail.

Très rapidement, les abeilles se reprirent en main; l'atmosphère de la ruche changea du tout au tout et elles furent très fières d'elles-mêmes.

Au festival du miel qui eut lieu le printemps suivant, elles remportèrent la médaille d'or du grand jury.

** Dufour, M. (1993). Allégories pour guérir et grandir. Chicoutimi : Les éditions JCL inc. p.



*Que pensez-vous de ce texte ?

* Pour ne pas que la classe vive une telle désorganisation, je vous propose que chacun d'entre vous assume une responsabilité. Il est important que chacun remplisse sa tâche correctement puisque nous comptons sur vous.

ANNEXE O

ATELIER 5 : CRÉATION D'UN RITUEL POUR LES PAUSES RÉFLEXIVES**Intention pédagogique**

- * Créer un rituel afin d'automatiser la routine pour les pauses réflexives.

Tour d'horizon

Durée : 60 minutes

Matériel : tableau et craie

Aménagement : dans la classe, à sa place

Regroupement : individuellement et en grand groupe

Déclencheur**(⌚ 10 minutes)**

Demandez aux élèves de décrire l'ambiance parfaite d'une soirée d'Halloween. Ils parleront sûrement, de lumières, de musiques, de décorations, etc. Écrivez leurs réponses au tableau sous forme de carte d'organisation d'idées²³.

Interventions**(⌚ 20 minutes)**

1. Annoncez aux élèves que vous désirez créer une ambiance uniquement pour les pauses réflexives.
2. Demandez-leur de fermer les yeux et de se visualiser en train de réfléchir sur leurs apprentissages. Pendant ce temps, écrivez « pause réflexive » au tableau dans un cercle.
3. Interrogez les élèves pour qu'ils partagent ce qu'ils ont évoqué. Écrivez leurs idées autour du cercle afin de réaliser une nouvelle carte d'organisation d'idées.

Voici quelques idées :

- Allumez une chandelle ou une lumière spéciale afin de créer une ambiance douce.

²³ Pour une meilleure compréhension de la carte d'organisation d'idées, consultez l'atelier 7.

- Trouvez un signal de départ : clignotez les lumières, tournez un bâton de pluie, sonnez une clochette...
 - Faites jouer de la musique :
 - Musique qui favorise la réflexion : Beethoven (Sonate à la lune), Pachelbel (Canons en ré majeur), Mozart (Concertos pour piano), Enya (la plupart des sélections), Ray Lurch (toutes sélections), George Winston (Seasons) (Sousa, 2002, p. 256).
 - Musique qui favorise la synthèse : Bach, Scarlatti, musique baroque (Vivaldi, Albinoni, Corelli, etc.) (Hurst, 2008a, p. 229).
4. Parmi les idées ressorties, choisissez ensemble le meilleur rituel pour effectuer les pauses réflexives.

Objectivation**(⌚ 25 minutes)**

Demandez à un élève de résumer le rituel choisi pour les pauses réflexives. Si vous ne possédez pas tout le matériel retenu, demandez aux élèves de contribuer à la création du rituel en apportant certains objets de la maison.

Prenez un temps pour montrer aux élèves ce à quoi vous vous attendez d'eux lors de ces pauses. Démontrez tout ce qu'ils doivent faire. Reprenez tout du début et faites-les pratiquer une fois. Guidez-les et donnez-leur de la rétroaction.

ANNEXE P
**ATELIER 6A (FACULTATIF) : TOUR DE CHAPEAUX : COCO-
 QUESTIONNE**

* Cet atelier doit être fait avant l'atelier *Présentation des chapeaux*.

Intentions pédagogiques

- * Amener les élèves à réfléchir sur leur processus mental;
- * Aider les élèves à devenir plus métacognitifs.

Tour d'horizon

Durée : 60 minutes

Matériel : une marionnette à main (si vous n'en avez pas, fabriquez-en une avec un vieux bas)

Aménagement : à sa place ou regroupé près de l'enseignant

Regroupement : en grand groupe

Déclencheur

(🕒 05 minutes)

Arrivez en classe avec la marionnette à la main. Attendez qu'un élève vous pose une question avant de la présenter. Expliquez qu'elle se nomme Coco-Questionne et que sa mission est d'aider les élèves à prendre conscience de leur dialogue intérieur et de toutes les questions qu'ils se posent ou devraient se poser.

Interventions de l'enseignant et tâche (s) d'apprentissage des élèves

(🕒 45 minutes)

1. Écrivez trois phrases au tableau, par exemple :
 - a. La petite fille adore les cabanes dans les arbres.
 - b. Les géants pirates barbus raffolent des bananes, des noix et des saucisses.
 - c. Pendant ma sieste, mon père et ma mère jouent aux jeux vidéo.
2. Modélisez la première phrase. Avec la marionnette à la main, commencez à faire les traces d'autocorrection que vous demandez aux élèves. Mettez un haut-parleur sur votre dialogue intérieur.

3. Une fois terminé, demandez aux élèves s'ils ont appris quelque chose de nouveau ou s'il y a quelque chose qu'ils ne font pas comme ce qu'ils viennent de voir.
4. Demandez à un élève de venir réaliser les traces d'autocorrection sur la deuxième phrase avec la marionnette à la main et de verbaliser son questionnement intérieur. Lorsque l'élève a terminé, reprenez le questionnement précédent pour faire émerger les éléments nouveaux.
5. Recommencez le même déroulement avec un nouvel élève pour la troisième phrase.

Objectivation**(🕒 10 minutes)**

Discutez avec les élèves pour savoir s'ils étaient conscients de leur processus intérieur. Vérifiez si la nouvelle mascotte de la métacognition fait l'effet escompté. Si c'est le cas, vous pouvez suggérer aux élèves de se fabriquer une version miniature de Coco-Questionne qu'ils déposeront sur le bout de leur crayon ou de se confectionner une marionnette à doigt (elle doit entrer dans leur coffre à crayons). Cette représentation de Coco-Questionne aidera les élèves pour qu'ils soient plus attentifs à tout ce qui se passe en eux lorsqu'ils effectuent diverses tâches.

ANNEXE Q

ATELIER 6 B : TOUR DE CHAPEAUX : PRÉSENTATION DES CHAPEAUX

Inspiré des Six chapeaux pour penser d'Edward De Bono (2011)

Capsule pédagogique

De Bono (2011), mentionne que le chapeau représente une action à exécuter. « Il est facile de mettre un chapeau ou de l'enlever. Un chapeau est visible de tous. C'est donc pour des raisons de simplicité que j'ai choisi des chapeaux pour symboliser les directions dans lesquels on doit orienter sa réflexion » (p. 15). L'utilisation des chapeaux pour représenter les diverses actions à réaliser afin d'arriver à objectiver ses apprentissages est l'idéal. L'élève peut se coiffer d'un chapeau ou simplement se visualiser avec un. Par conséquent, les chapeaux sont adaptés afin qu'ils soutiennent les élèves dans l'objectivation de leurs connaissances. La figure suivante définit chacun des chapeaux.

Chapeau des émotions (rouge)

Ce chapeau permet à l'élève de mentionner comment il s'est senti lorsqu'il a effectué le nouvel apprentissage, une activité, une sortie éducative... En fait, l'élève doit exprimer ses émotions.



- ✓ Je parle de mes apprentissages avec mes émotions.
- ✓ J'explique comment je me suis senti lors de l'apprentissage.

Chapeau des liens (jaune)

Ce chapeau permet à l'élève de donner de la pertinence à son nouvel apprentissage. Il doit trouver à quoi cela lui fait penser et à quoi cela lui servira. En fait, il essaie de trouver des liens avec ses connaissances antérieures et avec ses utilisations futures. En agissant ainsi, l'élève donne une pertinence et un sens à la notion et augmente ses chances de la mémoriser.

- ✓ Je crée des liens avec ce que je viens d'apprendre.
- ✓ Je me demande ce à quoi ça me fait penser.
- ✓ J'essaie de trouver à quoi ça me servira.

Chapeau de son dialogue intérieur (bleu)

Sous le chapeau bleu, l'élève tente de prendre du recul afin de cibler son dialogue intérieur. En fait, ce chapeau correspond aux diverses stratégies métacognitives. L'élève doit donc essayer de cibler les divers éléments dont il doit tenir compte en lien avec la notion vue. Cela correspond à des questions, à des faits ou à des indices pour réussir.

- ✓ Je trouve les questions que je me pose dans ma tête en lien avec la notion.
- ✓ Je me demande ce à quoi je dois penser en lien avec la notion.



Chapeau des incompréhensions (noir)

Il correspond au chapeau de l'incompréhension, du problème, de la difficulté. L'élève indique une difficulté, un pépin ou encore ce qu'il ne comprend pas. Il explique un problème qu'il a vécu lors de la période d'apprentissage. L'élève peut rédiger une ou des questions qu'il a en tête. Ainsi, l'enseignant pourra y répondre lorsqu'il lira son journal de bord. En réfléchissant aux difficultés rencontrées, l'élève devra se trouver des moyens afin de ne pas les reproduire (chapeau vert).

- ✓ J'exprime mes incompréhensions, ce que je ne comprends pas.
- ✓ J'expose un problème qui est survenu lors de la période d'apprentissage.
- ✓ Je rédige une ou des questions qui ne sont pas encore répondues en lien avec la notion.
- ✓ Je pose des questions à l'enseignant à propos de la notion.



Chapeau des solutions (vert)

Ce chapeau permet à l'élève de trouver des solutions, des moyens d'action afin de résoudre le problème relevé sous le chapeau noir. À tout moment, l'élève peut venir ajouter des pistes de solution. Il est aussi possible à l'élève de soumettre des suggestions à l'enseignant afin que celui-ci améliore, par exemple, une activité.



- ✓ J'essaie de cibler des solutions pour régler mes problèmes. (lien avec le chapeau noir)
- ✓ Je donne des suggestions.

Chapeau des exemples (blanc)

En coiffant ce chapeau, l'élève doit cibler ce qu'il a appris afin de donner le meilleur exemple.



L'intention est que l'élève conserve une trace similaire à ce qui a été réalisé afin de réactiver plus facilement ses connaissances lorsque viendra le temps de réviser.

- ✓ Je donne un exemple en lien avec les notions.
- ✓ J'identifie ce que je veux retenir et je donne un exemple.

Figure : Définitions des chapeaux

Intentions pédagogiques

- * Apprendre aux élèves à explorer une notion vue dans la journée à travers différents chapeaux;
- * Aider les élèves à structurer leur objectivation.

Tour d'horizon

Durée : 60 minutes

Matériel : 6 chapeaux réels ou en carton (un jaune, vert, noir, bleu, rouge et blanc)

une grande affiche

des crayons-feutres

Aménagement : à sa place ou regroupé près de l'enseignant

Regroupement : en grand groupe

Déclencheur

(🕒 05 minutes)

Découpez six chapeaux (un dans du carton rouge, blanc, noir, vert, jaune et bleu). Sur chacun, dessinez le symbole. Suspendez les chapeaux au plafond, sur une corde à linge ou affichez-les au mur avant que les élèves entrent en classe afin de piquer leur curiosité. Posez-leur les questions suivantes : À quoi sert un chapeau? Quels symboles voyez-vous sur les chapeaux? À quoi vous font-ils penser?

Interventions

(🕒 50 minutes)

1. Posez l'affiche sur le tableau et écrivez-y une notion vue récemment au centre.
2. Expliquez aux élèves un des chapeaux à la fois :
 - a. Donnez la définition;
 - b. Faites verbaliser les élèves sur ce qu'ils pourraient écrire dans leur journal de bord;
 - c. Écrivez sur l'affiche une ou quelques réponses données par les élèves.
 Recommencez ce processus pour chacun des chapeaux.
3. Expliquez aux élèves qu'ils peuvent réaliser leur résumé sous forme de réseau, de tableau ou d'une autre façon de leur choix.

Voici deux exemples d'élève de quatrième année du primaire.

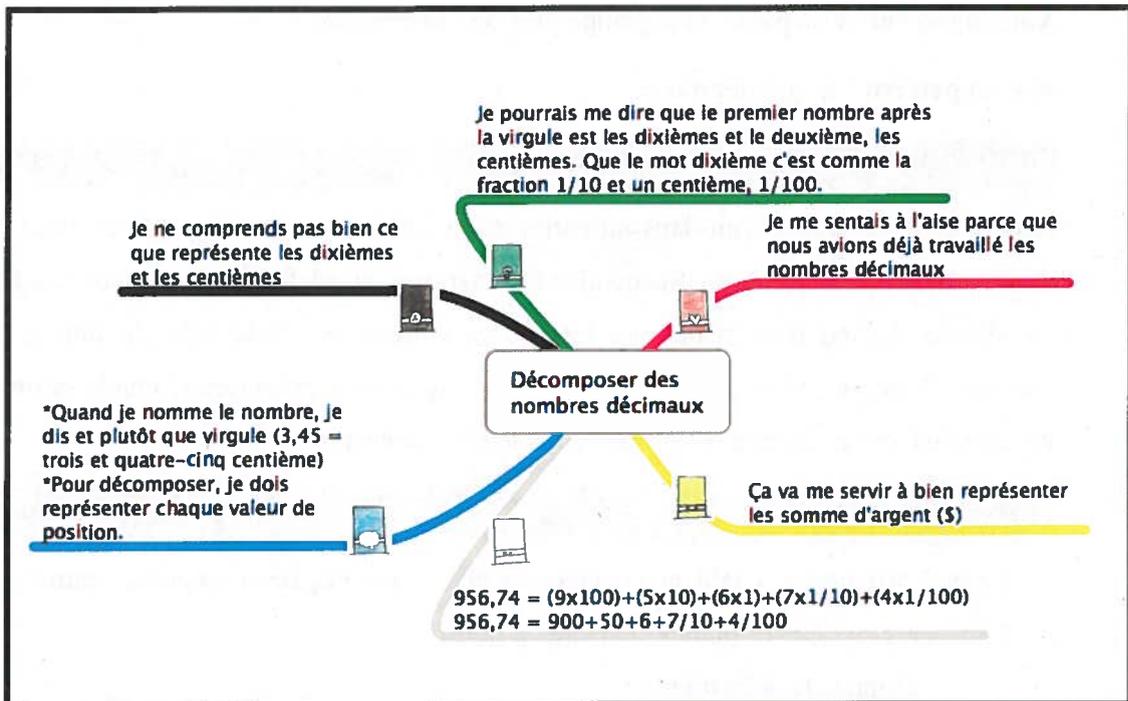


Figure : Tour de chapeaux sous forme d'une carte d'organisation d'idées

Lecture d'heures	
	Je me sentais excité, car je voulais apprendre.
	Apprendre à lire l'heure va m'aider, car si je suis à ma maison et que je me prépare pour aller à un rendez-vous, je pourrais savoir, il est quelle heure.
	La petite aiguille = heure La grande aiguille = minute La très grande = seconde
	 → 10 h 45
	Mon pépin est qu'avec la grande aiguille, je ne sais jamais quelle heure correspond à quelle minute.
	Ma solution est de compter : 5, 10, 15, 20, 25...

Figure : Tour de chapeaux sous forme de tableau

Objectivation**(⌚ 05 minutes)**

Posez les questions suivantes aux élèves :

- ✓ Pouvez-vous me résumer chacun des chapeaux dans vos mots?
- ✓ Selon vous, pourquoi vous ai-je demandé de faire le tour des chapeaux?

Les élèves peuvent écrire leurs réponses dans leur journal de bord.

ANNEXE R

ATELIER 6C : TOUR DE CHAPEAUX : UN PREMIER TOUR EN ÉQUIPE**Intention pédagogique**

- * Vérifier la compréhension des chapeaux des élèves.

Tour d'horizon

Durée : 60 minutes

Matériel : 6 grandes bandes de papier identifiées avec le dessin de chaque chapeau en haut. Il faut également séparer en deux (haut/bas) chaque feuille par un trait de marqueur.

1 crayon-feutre noir et 1 mauve par équipe

agrafeuse

6 trombones

Aménagement : Disposez les feuilles sur 5 postes de travail (un chapeau par poste et regroupez le noir et le vert)

Regroupement : en 5 équipes

Déclencheur

(🕒 05 minutes)

Soumettez un thème aux élèves pour qu'ils réalisent leur tour des chapeaux. Ce peut être une nouvelle notion vue plus tôt dans la journée ou le jour d'avant. Ce peut également être un thème en lien avec la gestion de classe travaillé comme l'attention, l'écoute et le respect des consignes. Donnez la consigne suivante aux élèves : « Dans ta tête, essaie de trouver une réponse que tu pourrais inscrire dans ton journal de bord pour chacun des chapeaux ».

Interventions

(🕒 40 minutes)

1. Avant de mettre les élèves au travail, il est préférable de définir ses attentes par rapport au travail d'équipe. Mentionnez ce que vous voulez voir et entendre. Inspirez-vous de l'exemple ci-dessous.

Ce que je fais...	Ce que je dis...
 (non verbal) <ul style="list-style-type: none"> • Je suis regroupé. • Une seule personne écrit à la fois. • Nous nous partageons la tâche d'écrire. 	 (verbal) <ul style="list-style-type: none"> • Nous chuchotons. • Nous discutons. • Avez-vous d'autres idées?

Figure : Tableau en T : Travail d'équipe

2. Expliquez que chaque équipe passera par chacun des postes. Précisez l'ordre dans lequel les équipes changeront de poste. De plus, déterminez un signal visuel ou sonore qui indiquera que le changement doit s'effectuer.
3. Expliquez le déroulement de l'activité. Chaque équipe dispose de 3-4 minutes par poste pour y écrire :
 - a. Au haut de la feuille, toutes les questions qui pourraient les aider à trouver une réponse, par exemple, pour le chapeau rouge. Pour aider les élèves, demandez-leur de penser à la question suivante : « Quelles questions pourraient m'aider à répondre à ce chapeau dans mon journal de bord? »
 - b. Dans le bas de la feuille, ils écrivent toutes les réponses possibles pour le chapeau en lien avec le sujet retenu (ce que l'élève pourrait écrire dans son journal).
 - c. Mentionnez que les questions, au haut de la feuille, sont en noir et les réponses, au bas de la feuille, sont écrites en mauve.
4. Donnez le signal de départ et répondez aux besoins des élèves.
5. Une fois que toutes les équipes ont terminé leur dernier poste, ils deviennent les porte-parole pour lire ce que les autres y ont inscrit. Au besoin, apportez des précisions ou des correctifs.

Objectivation**(🕒 15 minutes)**

Affichez aux tableaux les nouvelles affiches.

Discutez avec les élèves pour cibler les questions qui les aideront réellement à écrire dans leur journal de bord. Prenez celles trouvées lors de l'atelier, mais vous pouvez vous inspirer des questions de la fiche *Mes chapeaux* de l'atelier suivant.

Une fois les affiches réalisées, agrafez chaque feuille sous le chapeau associé. Roulez la bande de papier tel un parchemin et placez-y le trombone pour qu'elle reste roulée. Ainsi, au besoin, vous pouvez dérouler la bande de papier afin que les élèves s'aident des questions pour effectuer leur objectivation dans leur journal de bord.

ANNEXE S

ATELIER 6D : TOUR DE CHAPEAUX : MODELAGE ET AIDE-MÉMOIRE

Intentions pédagogiques

- * Vérifier la compréhension des chapeaux des élèves;
- * Créer une feuille référence pour aider les élèves à objectiver.

Tour d'horizon

Durée : 60 minutes

Matériel : feuille mes chapeaux et mes chapeaux (suite) par équipe
colle, ciseaux

Aménagement : dans la classe, à sa place ou à la place d'un pair

Regroupement : En dyades ou en petites équipes

Déclencheur

(🕒 15 minutes)

Soumettez un nouveau thème aux élèves pour qu'ils réalisent leur tour des chapeaux. Mettez ce thème au centre d'un cercle au tableau et commencez à modeler la façon de remplir la carte d'organisation d'idées ou faites le tour des chapeaux sous forme de tableau. N'oubliez pas de mettre un haut-parleur sur votre dialogue intérieur afin que les élèves sachent exactement comment réaliser cette tâche.

Interventions

(🕒 30 minutes)

1. Une fois la modélisation terminée, demandez aux élèves s'ils seraient aptes à reproduire cet exercice seuls. Demandez-leur si un outil pourrait les aider à mieux réaliser le tour de chapeaux. Si les élèves ne mentionnent pas l'aide-mémoire, suggérez-leur.
2. Passez les deux feuilles *Mes chapeaux* et *Mes chapeaux (suite)* à chaque équipe. Expliquez les consignes.
3. Supervisez les élèves et répondez à leurs besoins.
4. Après 20 minutes (ou moins si vos élèves ont terminé avant), faites un retour. Corrigez en grand groupe. Demandez-leur de justifier leurs choix.

Objectivation

(🕒 15 minutes)

Reprenez le tour de chapeaux fait en guise de déclencheur avec les élèves et regardez si vous avez répondu à toutes les questions. Si ce n'est pas le cas, ajoutez les réponses au tableau.

Matériel

Mes chapeaux

Découpez les questions et les pistes d'action.

Placez-les sous le bon chapeau de l'autre feuille.

Lorsque vous êtes certains de vos réponses, collez-les.



*J'écoute mon dialogue intérieur.

*Je cherche dans mes connaissances.

*Je consulte mes notes ou mon travail.

*Je consulte mon chapeau noir.

*Je me revois au travail.

*Je peux consulter la fiche d'émotions.

À quoi cela me fait-il penser?

À quoi pense mon Coco-Questionne?

Ai-je des difficultés?

Ai-je des questions sans réponses?

Comment me sentais-je à l'intérieur de moi?

Comment me suis-je senti?

À quoi puis-je relier mes nouvelles connaissances?

Qu'est-ce que j'ai moins bien compris?

Qu'est-ce que je veux retenir?

Qu'est-ce qui est important de retenir?

Qu'est-ce qui représente ce que j'ai fait?

Quand cela me sera-t-il utile?

Que pourrais-je faire pour régler mon problème ou surmonter ma difficulté?

Quel (s) pépin (s) ai-je rencontré (s)?

Quelle était mon émotion?

Quelle suggestion puis-je donner pour que mon enseignant améliore son _____?

Quelles questions dois-je me poser lorsque je réalise une tâche en lien avec _____?

Quels sont les points communs avec ce que je connais déjà?

Mes chapeaux (suite)



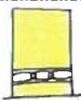
Chapeau rouge

(émotions)



Chapeau bleu

(dialogue interne)



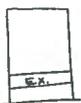
Chapeau jaune

(liens)



Chapeau noir

(incompréhensions/pépins)



Chapeau blanc

(exemples)



Chapeau vert

(solutions/suggestions)

Mes chapeaux aide-mémoire



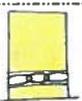
Chapeau rouge
(émotions)

Comment me suis-je senti?
 Quelle était mon émotion?
 Comment me sentais-je à l'intérieur de moi?
 *Je peux consulter la fiche d'émotions.



Chapeau bleu
(dialogue interne)

Qu'est-ce qui est important de retenir?
 À quoi pense mon Coco-Questionne?
 Quelles questions dois-je me poser lorsque je réalise une tâche en lien avec _____?
 *J'écoute mon dialogue intérieur.



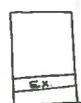
Chapeau jaune
(liens)

À quoi cela me fait-il penser?
 À quoi puis-je relier mes nouvelles connaissances?
 Quand cela me sera-t-il utile?
 Quels sont les points communs avec ce que je connais déjà?
 *Je cherche dans mes connaissances.



Chapeau noir
(incompréhensions/pépins)

Quel (s) pépin (s) ai-je rencontré (s)?
 Ai-je des difficultés?
 Ai-je des questions sans réponses?
 Qu'est-ce que j'ai moins bien compris?
 *Je me revois au travail.



Chapeau blanc
(exemples)

Qu'est-ce que je veux retenir?
 Qu'est-ce qui représente ce que j'ai fait?
 *Je consulte mes notes ou mon travail.



Chapeau vert
(solutions/suggestions)

Que pourrais-je faire pour régler mon problème ou surmonter ma difficulté?
 Quelle suggestion puis-je donner pour que mon enseignant améliore son _____?
 *Je consulte mon chapeau noir.

Notes :

Dans l'atelier précédent, l'enseignant a effectué un modelage afin de rendre explicite tout son raisonnement pour réaliser le tour de chapeaux. Il vérifie si les élèves ont bien compris la tâche à réaliser. Une fois que ces derniers comprennent bien ce qu'ils doivent accomplir, l'enseignant leur propose d'exécuter le tour de chapeaux en les guidant et en utilisant l'aide-mémoire afin de leur donner des points de repère. Après deux ou trois pratiques guidées, l'enseignant peut jumeler les élèves deux à deux afin qu'ils réalisent la tâche ensemble et qu'ils s'expliquent leur raisonnement. Avant de laisser tous les élèves effectuer le tour de chapeaux de façon autonome, l'enseignant vérifie leur réalisation. Peut-être que certains élèves auront encore besoin de soutien de la part de l'enseignant. Si c'est le cas, celui-ci forme un sous-groupe avec ces élèves et recommence la modélisation et la pratique guidée. L'enseignant refait ces étapes jusqu'à ce que tous les élèves comprennent adéquatement la tâche à réaliser. Pendant ce temps, les autres élèves réalisent le tour de chapeaux de façon autonome et individuelle.

ANNEXE T

ATELIER 6E (FACULTATIF) : TOUR DE CHAPEAUX : LA CHASSE AUX ÉMOTIONS

* Cet atelier peut être fait lorsque les élèves sont habiles à effectuer le tour de chapeaux.

Intention pédagogique

* Amener les élèves à utiliser d'autres émotions que celles qu'ils mentionnent à répétition.

Tour d'horizon

Durée : 60 minutes

Matériel : matériel à fabriquer selon les activités retenues

Aménagement : dans la classe aux différents postes de travail

Regroupement : en équipe

Déclencheur (🕒 05 minutes)

Avec les élèves, faites une carte d'organisation d'idées à partir des émotions qu'ils connaissent.

Idées d'activités (🕒 45 minutes)

*Des activités vous sont proposées. Choisissez celles que vous préférez (nous suggérons d'en faire vivre trois à vos élèves d'une durée de 15 minutes chacune) et préparez le matériel requis. Le but est de faire découvrir six nouvelles émotions.

11. **Je m'affirme** : chaque joueur possède une série de cartes « émotions » dans les mains (8-9 cartes d'émotions nouvelles et connues). Au centre, il y a une série de cartes qui représentent des événements scolaires, face cachée. Une carte « événement » est tournée. Chaque joueur sélectionne l'émotion qu'il vivrait lors de cet événement et la place face cachée devant lui. Au signal, tout le monde la

tourne et, à tour de rôle, chacun doit expliquer son choix. Chaque joueur reprend sa carte « émotion » et une nouvelle carte « événement » est tournée.

12. **Famille des émotions** : en suivant les règles du jeu (voir ci-dessous), chaque joueur reçoit sept cartes et les cartes restantes correspondent à la pioche. Le but du jeu est de rassembler le plus de familles. Lorsque vous confectionnez vos familles, au lieu d'être des membres de la famille comme le jeu original, ça pourrait être des signes « observables » d'une émotion : les yeux, la bouche, la posture, l'interne, la couleur associée à cette émotion, les paroles.

- Règles : quand c'est à son tour, le joueur demande à un autre joueur de son choix une caractéristique d'une émotion (il doit avoir au moins une carte de cette famille).
 - Si ce dernier possède la carte demandée, il doit la donner et ce joueur peut alors demander une autre carte au joueur de son choix.
 - Si le joueur questionné n'a pas la carte demandée alors ce joueur pioche une carte.
- Quand un joueur a une famille complète, il dit « famille » et l'étale devant lui.
- La partie se termine quand toutes les familles ont été rassemblées.
- Le gagnant est celui qui a le plus de familles complétées.

Une grille aide-mémoire peut être fournie aux élèves afin de les aider à se souvenir des signes « observables » de chacune des familles émotions.

13. **Improvisation** : inventez des cartes d'improvisation qui contiennent un type d'improvisation (individuel, mixte), un thème (ex. : événement), un style (libre, chanter, avec tel accessoire), un nombre de joueurs, le temps ainsi qu'une émotion (une nouvelle émotion parmi les six).

14. **Mime** : demandez aux élèves de piger une émotion et de la faire découvrir aux autres.

15. **Devinette** : un élève pige une carte, lit la devinette en lien avec une émotion et, avec ses coéquipiers, ils essaient de la résoudre.

16. **Pantin** : un élève pige une carte émotion. Il doit modeler un partenaire (lui mettre un sourire ou placer les bras sur les hanches) pour que les autres membres de l'équipe trouvent l'émotion en question.

17. **Collage** : en équipe, les élèves sont responsables d'une émotion. À l'aide de revues, ils doivent trouver des personnes qui représentent cette émotion et des mots qui sont reliés à celle-ci.

* Voici une courte liste d'émotions à travailler : surpris, découragé, gêné, stressé/inquiet, confiant, confus.

Livres suggérés :

- Cain, J. (2008). *Tourbillon d'émotions*. Toronto : Scholastic Canada
- Freymann, S. et Elffers, J. (1999). *Rouge comme une tomate et autres émotions naturelles*. Paris : Mila Éditions.
- Groovie, A. (2000). *Les émotions*. Montréal : La courte échelle.
- Sander, D. et Schwartz, S. (2010). *Au cœur des émotions* (Ill. par. C. Perrin). France : Éditions Le Pommier.
- Sylvette (2011). *J'me sens bizarre* (Ill. par. LilyGinn). Paris : Actes Sud junior

Objectivation

(🕒 05 minutes)

Une fois les trois activités vécues, faites un retour sur les nouvelles émotions.

Posez les questions suivantes aux élèves :

- ✓ Qu'est-ce qui caractérise cette émotion?
- ✓ Comment sais-tu qu'un ami ressent cette émotion?
- ✓ Que te dis-tu lorsque tu ressens cette émotion?

Proposez un petit jeu ludique aux élèves. Chuchotez au creux de l'oreille d'un élève une émotion. Celui-ci tentera de la faire deviner aux autres élèves en ne disant que la lettre « aaaaaa » à haute voix (source : Sander, D. et Schwartz, S., 2010, p. 48).

Placardez une affiche illustrant plusieurs émotions ainsi les élèves pourraient y identifier les émotions travaillées.

ANNEXE U

ATELIER 7 : QUATRE REGARDS SUR UN APPRENTISSAGE

Adapté de l'activité *Quatre regards sur un miroir* de Brasseur (2009).

Capsule pédagogique

Gagné (2008) mentionne que « manipuler, réorganiser, transformer, catégoriser et “procéduraliser” les informations demeurent les meilleurs moyens des élèves pour s'approprier les connaissances » (p. 58). Nous proposons quatre regards différents pour aider les élèves à organiser leur pensée, soit le diagramme de Venn, l'enseignement à un nouvel élève, la formulation de procédures ainsi que la carte d'organisation d'idées. L'enseignant peut utiliser d'autres organisateurs graphiques tels que les différents types de cartes conceptuelles.

Diagramme de Venn : ce diagramme permet de comparer deux ou plusieurs concepts. Il met en lumière les ressemblances et les différences (Koechlin et Zwaan, 2002; Sousa, 2002).

Enseignement à un nouvel élève : la figure suivante expose le taux moyen de rétention après 24 heures selon la méthode utilisée.

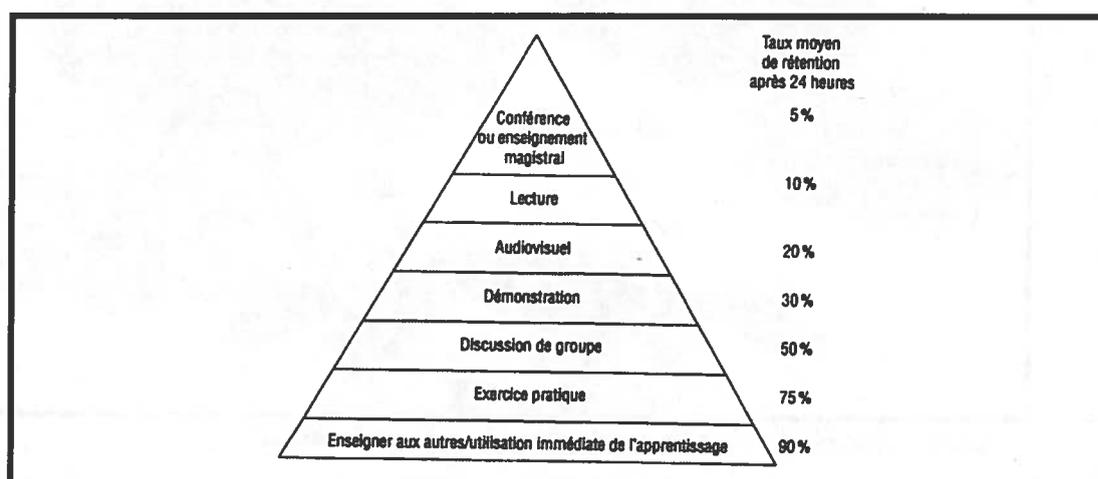


Figure : Rétention selon la méthode d'enseignement choisie

Source : Sousa, D. A. (2002, p. 101).

Nous constatons que plus un apprenant est actif, plus les risques de mémorisation sont grands. Sousa (2002) écrit que « nous savions depuis longtemps que la meilleure façon d'apprendre quelque chose est de se préparer à le communiquer. En d'autres termes, celui qui explique est celui qui apprend » (p. 102). C'est pour ces raisons que nous croyons bénéfique que les élèves rédigent dans leurs journaux comme s'ils expliquaient la notion à un nouvel élève ou à un pair. Voici un exemple :

Comment fais-tu 451×8 ? Je fais un tableau de numération. Je mets quatre centaines dans la colonne centaines. Je mets cinq dizaines dans la colonne dizaines et dans la colonne unités, je mets une unité. Ensuite, je répète cela huit fois. Après, je calcule les unités pour voir s'il y a plus que dix unités. S'il y en a dix, je les entoure, je mets un X, ensuite, je fais une flèche jusqu'aux dizaines et je dessine une dizaine. Je fais la même chose pour les dizaines et les centaines. Je commence par les unités et je calcule combien il y en a. Ensuite, les dizaines, les centaines et les unités de mille. J'écris la réponse (3 308) au bas du tableau. (Élève de la deuxième année du deuxième cycle du primaire, 2012).

Formulation de procédures : en créant leur propre procédure, les élèves évoquent la notion et la segmentent en séquence d'actions à effectuer. Voici un exemple :



Figure : Exemple de procédure : À quoi pense Mme Fraction?

Carte d'organisation d'idées : la carte d'organisation d'idées aussi nommée mindmapping, topogramme, schéma heuristique, carte heuristique, carte mentale,

constellation d'idées « représente une hiérarchie temporaire et arbitraire de liens entre des données, suivant une architecture arborescente, dont l'objectif est de structurer et/ou de faire émerger de l'information » (Deladrière, Bihan, Mongin et Rebaud, 2007, p. 2). En voici un exemple :

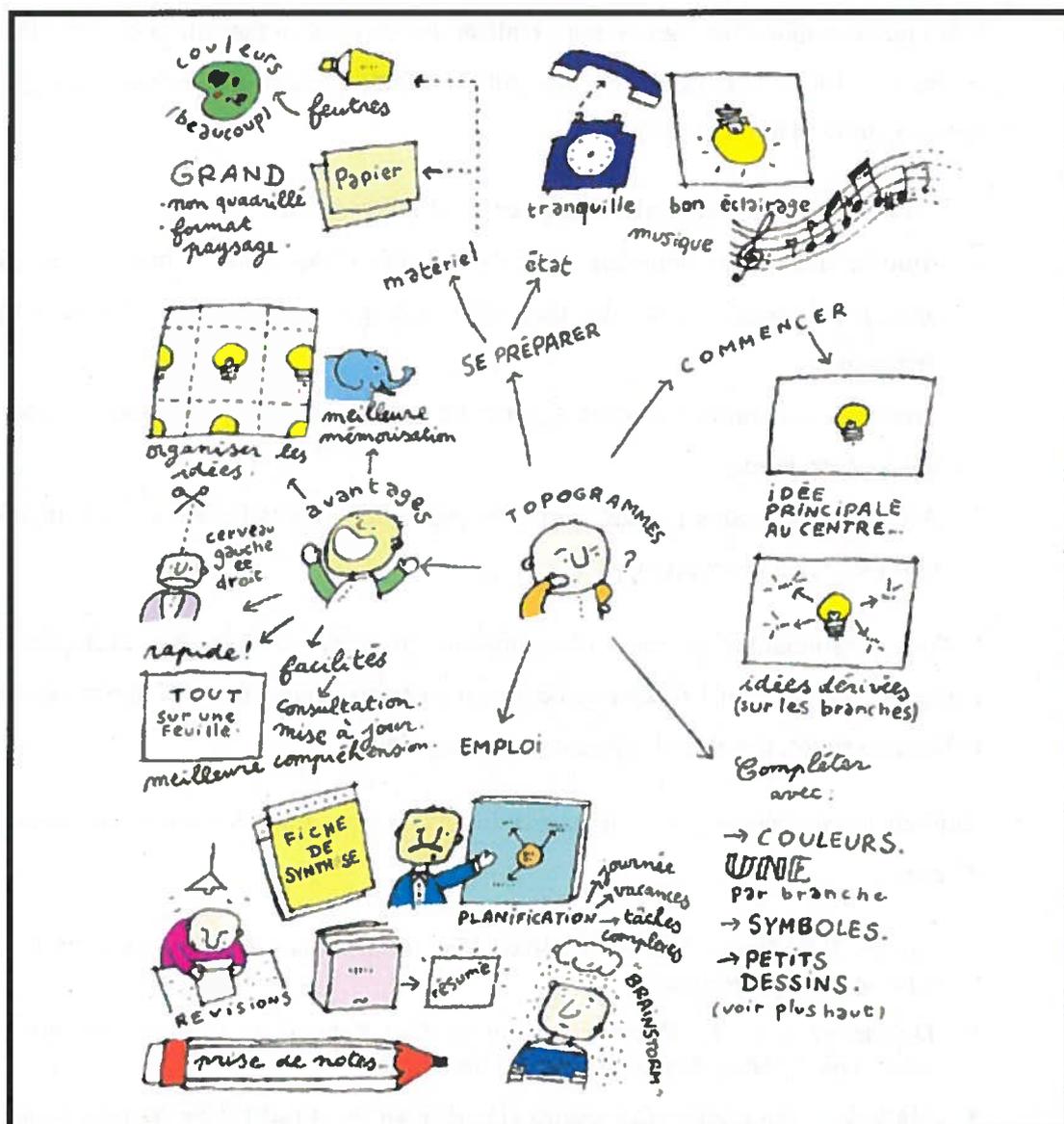


Figure : Exemple de carte d'organisation d'idées : Topogrammes

Source : Mieux-apprendre. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.mieux-apprendre.com>>. Consulté le 29 février 2012.

Il s'agit d'une façon créative d'organiser l'information et de relier les idées entre elles (Hourst, 2008b). Cette technique fut développée par Tony Buzan. Elle permet l'utilisation des deux hémisphères du cerveau, car elle utilise autant les mots-clés que les dessins, les symboles et les couleurs.

Voici une technique fort simple pour réaliser des cartes d'organisation d'idées (Buzan et Buzan, 1995; Gagné, 1999; Margulies, 2005; Deladrière, Bihan, Mongin et Rebaud, 2007 ; Hourst, 2008b) :

1. Au centre d'une feuille blanche, inscrivez l'idée centrale;
2. Autour, tracez des branches de couleurs différentes pour y inscrire les idées principales sous forme de mots-clés (chaque branche est d'une couleur différente).
3. Tracez de nouvelles branches à partir de vos idées principales pour y noter les idées secondaires.
4. Ajoutez des dessins ou des symboles pour l'idée centrale, les idées principales et/ou les idées secondaires.

* Pour personnaliser la carte d'organisation d'idées, utilisez, par exemple, trois couleurs pour illustrer l'idée centrale, des images en perspectives, différents styles et tailles d'écriture, des flèches (Buzan et Buzan, 1995).

Références suggérées pour en apprendre davantage sur les cartes d'organisation d'idées :

- Buzan, T. et Buzan, B. (1995). *Mind Map. Dessine-moi l'intelligence*. Paris : Les éditions d'organisation.
- Deladrière, J.-L., Le Bihan, F., Mongin, P. et Rebaud, D. (2007). *Organisez vos idées avec le Mind Mapping*. Paris : Dunod.
- Margulies, N. (2005). *Les cartes d'organisation d'idées Une façon efficace de structurer sa pensée* (trad. par G., Sirois). Montréal : Chenelière Éducation.
- Mieux-apprendre. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.mieux-apprendre.com>>. Consulté le 29 février 2012.

Intention pédagogique

- * Faire prendre conscience aux élèves qu'il y a plus d'une façon d'organiser ses apprentissages pour en faciliter la compréhension et la mémorisation.

Déclencheur

(🕒 30 minutes)

Lire un album jeunesse où l'auteur présente l'histoire sous plus d'un point de vue. Voici deux suggestions : Une histoire à quatre voix (Browne, 1998) ou Les petits curieux (Heitz, 2007). Discutez avec les élèves afin de faire ressortir que chacun possède sa perception d'un événement, d'un savoir.

Vous pouvez également faire vivre une activité aux élèves et leur demander de la résumer. Ainsi, plusieurs versions surgiront.

Idées pour développer chacun des regards

(🕒 4 x 50 minutes)

*Pour chacun des regards (le diagramme de Venn, l'enseignement à un nouvel élève, la formulation de procédures ainsi que la carte d'organisation d'idées), effectuez un modelage, une pratique guidée ainsi qu'une pratique autonome avant de conclure que les élèves sont compétents à l'effectuer seuls. Voici des idées pour soutenir le développement de vos élèves.

Diagramme de Venn : commencez par expliquer l'utilité d'un diagramme de Venn. Comparez des éléments simples, par exemple deux animaux, deux sports, deux albums jeunesse, etc. Les élèves doivent comprendre le principe de ce diagramme. Ensuite, modélez son utilisation avec des connaissances comme la technique de l'addition et de la soustraction, un prisme à base rectangulaire et un prisme à base triangulaire. Guidez-les.

Enseignement à un nouvel élève : demandez aux élèves de visualiser qu'ils expliquent réellement la notion à un élève qui ne comprend pas, à un élève qui était absent lors des explications ou encore à un nouvel élève. Il est aussi possible de les regrouper en dyade et chacun leur tour, les élèves s'expliquent comment réaliser une tâche, par exemple, comment ils procèdent pour accorder son groupe du nom.

Lorsque les élèves saisissent ce qu'ils doivent effectuer, demandez-leur de le mettre par écrit dans leur journal de bord.

Formulation de procédures : Expliquez aux élèves la définition d'une procédure. Donnez un exemple en créant une procédure à partir de la routine matinale ou du rituel d'accueil. Par la suite, demandez-leur d'effectuer, en équipe, la procédure d'une activité. Seuls, demandez-leur de créer la procédure de leur routine matinale avant d'arriver à l'école (ou autre). Ensuite, modélez son utilisation avec des connaissances, par exemple la manière de repérer un verbe dans une phrase. Accompagnez-les.

5. **Carte d'organisation d'idées :** expliquez aux élèves ce qu'est une carte d'organisation d'idées en recopiant celle qui se situe à la figure 15. Suivez les étapes, commencez par inscrire l'idée principale au centre d'une affiche. Autour, tracez des branches de couleurs différentes pour y inscrire les idées principales. Ensuite, dessinez de nouvelles branches à partir de vos idées principales pour y noter les idées secondaires. Par la suite, ajoutez des dessins ou des symboles pour l'idée centrale, les idées principales et/ou les idées secondaires. Il est important d'insister sur les dessins et les symboles. Il ne s'agit pas de dessiner des œuvres d'art, mais plutôt des images qui illustrent ce que les élèves veulent transmettre. Il faut que les élèves trouvent des dessins et des symboles signifiants pour EUX. Pour ce faire, il est important d'encourager les élèves à réaliser des croquis, des parcelles de dessins. Pour les aider, l'enseignant peut leur proposer des mots à illustrer, leur donner des dessins à réaliser étape par étape, jouer au jeu Dessinetto²⁴, etc. L'enseignant peut modéler une deuxième carte d'organisation d'idées avant d'inviter les élèves à en créer. La figure suivante présente un deuxième exemple.

Pour les soutenir dans la réalisation d'une première carte d'organisation d'idées²⁵, l'enseignant peut remettre des papillons adhésifs (*post-it*) aux élèves. Ils écrivent

²⁴Mathe, F. (2010). *Dessinetto*. Saint-Max: France Carte Levalet.

²⁵Activité inspirée de Margulies (2005) et Deladrière, Le Bihan, Mongin, et Rebaud (2007).

l'idée centrale sur une feuille blanche et écrivent leurs idées principales et secondaires sur leurs papillons adhésifs et les placent sur leur feuille avant de tracer les branches. Ainsi, ils peuvent modifier l'emplacement de chacune des branches. Ensuite, ils tracent leurs branches et ajoutent les dessins et symboles. Il est certain que les thèmes retenus pour les premières expériences doivent être collés sur le vécu des élèves, par exemple, eux, un animal qu'ils connaissent bien, un sport qu'ils pratiquent, etc. De plus, pour certains élèves, il faudra plus d'une pratique guidée avant qu'ils réalisent des chefs-d'œuvre signifiants pour eux.

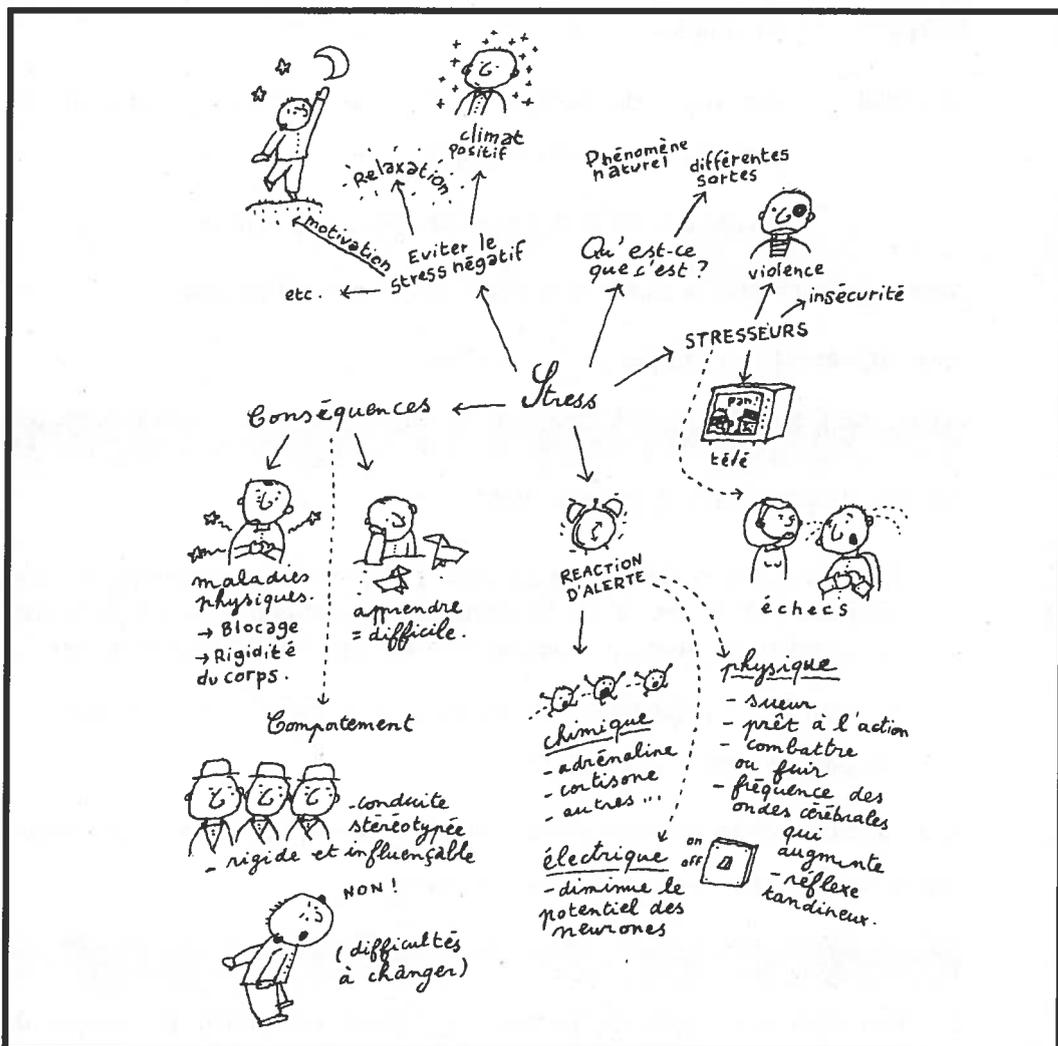


Figure : Exemple de carte d'organisation d'idées : Stress .

Source : Mieux-apprendre. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.mieux-apprendre.com>>. Consulté le 29 février 2012.

ANNEXE V

ATELIER 8 : PORTRAIT D'UN ÉLÈVE COMPÉTENT

Inspiré de Brookhart (2010).

Intention pédagogique

- * Aider les élèves à mieux comprendre les huit composantes de l'élève compétent.

Tour d'horizon

Durée : 60 minutes

Matériel : une copie du portrait de l'élève compétent et portrait de l'élève compétent (vierge) par équipe

crayon à la mine et gomme à effacer par équipe

Aménagement : dans la classe, à sa place ou à la place d'un pair

Regroupement : en équipes de 3 — 4 élèves

Déclencheur

(🕒 05 minutes)

Au tableau, écrivez ces deux exemples :

Contenu : Le compte rendu est clair. Les preuves et le matériel sont bien présentés et variés. Tout le matériel est pertinent et bien documenté. L'information est exacte. Des sources appropriées ont été consultées.

Contenu : J'ai présenté un bon argument et je l'ai très bien démontré.

Brookhart (2010, p.56 et 58).

Faire prendre conscience aux élèves que les critères ont plus de sens lorsqu'ils se les approprient et les reformulent dans leurs mots.

Interventions

(🕒 45 minutes)

1. Distribuez une copie du portrait de l'élève compétent et portrait de l'élève compétent (vierge) par équipe.

2. Expliquez aux élèves que chaque équipe doit traduire les composantes de l'élève compétent dans ses mots et l'inscrire sur la feuille vierge.
3. Pendant le travail, circulez d'équipe en équipe et répondez à leurs besoins.
4. Une fois que toutes les équipes ont terminé la tâche demandée, effectuez un retour. Passez composante par composante et laissez chacune des équipes s'exprimer. Ensemble, déterminez la formulation gagnante.

Objectivation

(⌚ 05 minutes)

Posez les questions suivantes aux élèves :

- ✓ Comment avez-vous vécu cet atelier?
- ✓ Qu'avez-vous trouvé de facile et de plus difficile?
- ✓ Est-ce que maintenant, votre compréhension des composantes est meilleure? Pourquoi?

Référentiel de classe : distribuez à chacune des équipes un carton et une des huit composantes. Chaque équipe écrit la formulation retenue pour sa composante sur le carton, trace un phylactère qui ressemble à celle où était placé leur énoncé sur la feuille de l'élève compétent et la découpe. Ensuite, un membre de l'équipe la remet à l'enseignant. Ce dernier colle toutes les bulles de dialogue autour de l'élève compétent (l'image choisie peut être en lien avec le thème de l'année).

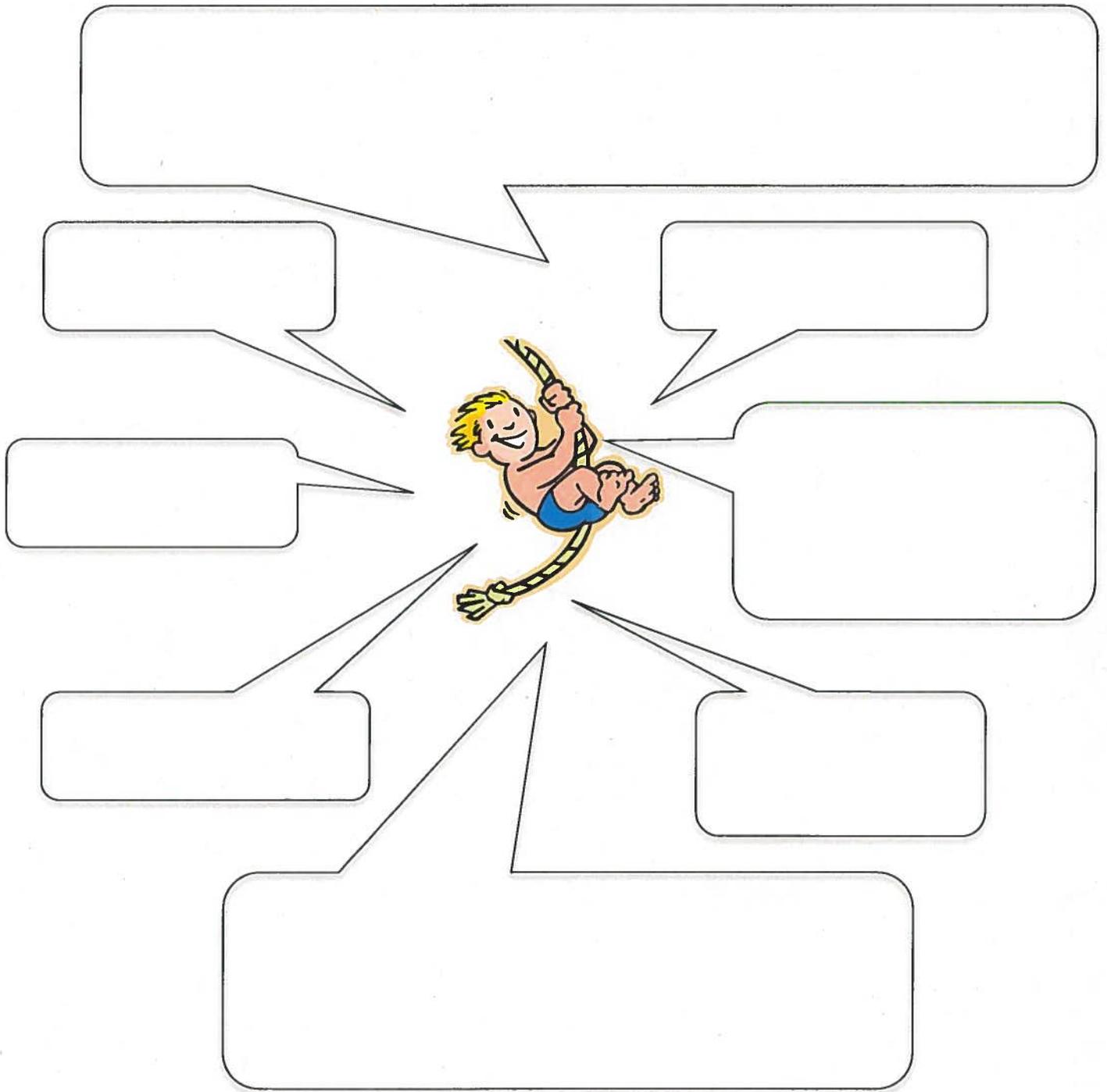
Matériel

Portrait d'un élève compétent



Source : adapté de Commission scolaire des Patriotes (2005).

Portrait d'un élève compétent (vierge)



Source : adapté de Commission scolaire des Patriotes (2005).

THE HISTORY OF THE UNITED STATES



Copyright © 1995 by [illegible]