

Jour 1

Journal de bord



Profil de lecteurs

Selon une enquête réalisée par [feedbooks](http://fr.feedbooks.com)¹ et publiée en février 2013 voici le profil des lecteurs 2.0



Les trois propositions qui ont dépassé un taux de 70% de votes sont toutes significatives.

Le lecteur lit dans son lit (73%, 404 votes) et il aime parler de ses lectures (71%, 396 votes). La notion de bons et mauvais livres est toujours valable pour 70% des votants (386 votes).

Dans un monde ultra-connecté, les lecteurs déclarent être des lecteurs monotâches concentrés sur leur lecture (66%, 368 votes).

Le lecteur se renseigne en priorité par lui-même (62%, 346 votes) et seulement ensuite par son réseau d'amis (40%, 224 votes) et la blogosphère (38%, 209 votes).

Il déclare être absolument éclectique (60%, 332 votes) dit lire souvent (56%, 284 votes) et plusieurs livres à la fois (54%, 301 votes).

Alors que les lecteurs qui ont répondu à ce questionnaire lisent a priori majoritairement en numérique, ils cochent en priorité la case: « papier et numérique, il s'en fout : l'essentiel, c'est de lire (58%, 293 votes) ».

Pour l'anecdote : les lecteurs qui n'hésitent pas à re fermer un livre s'il ne leur plaît pas sont légèrement plus nombreux (47%, 260 votes) que ceux qui lisent un livre toujours jusqu'à la fin (45%, 248 votes).

Et vous?

¹ Librairie numérique <http://fr.feedbooks.com>

Hymne à Québec (Loco Locass)

Stadaconé, Kabak, Québec
Fortifiée depuis Frontenac
Assiégée, bombardée, détruite au mortier, mortifiée
Reconstruite, incendiée
Quatre mois par année dans les glaces prise et protégée
Pour l'historien ou le topographe
De pied en cap, Québec est toute sauf plate
Carnaval, festival, fête nationale
Hiver comme été les nuits sont malades mentales !
La basse et la haute ville c'est la mort des automobiles
Pour mordre dans cette ville, faut rester mobile
30 escaliers déclinent ces deux réalités
Du Cap-blanc aux Plaines, jusqu'au faite de la ville
Au loin les Laurentides, l'île d'Orléans : panorama splendide
Depuis l'Astral, le St-Laurent irrigue sa vallée en aval
Comme une carotide, car

Québec : c'est le cœur du pays du
Québec : fier fief de la francophonie
Québec : capitale septentrionale, bijou boréal
Des trois Amériques
Québec : attitude authentique du
Québec : latitude nordique de
Québec : 400 ans, sur le cap Diamant

Porte ouverte sur le continent
Depuis des lunes et des lunes on a pu prospérer en paix
Protégés par la plume et l'esprit de Wendake
Et sil faut un chiffre ou une date à célébrer
Ça fait des milliers d'années que les Wendats sont arrivés. Kuei !
En ce lieu d'exception, forteresse et bastion
De ses lèvres pleines le St-Laurent souffle son haleine
Sur les Plaines on respire et ça paraît
Un air pur, un air frais
Chez-nous l'hiver, on l'embrasse à bras ouverts
Amenez-en des flocons, du frimas, du frette : on est pas frileux
Au hockey on s'prend contre n'importe qui, mais j't'avertis :
Ça barde le long des bandes à l'aréna Bardy
Ici c'est français ça s'entend depuis plus que 100 ans
Pour la prononciation, tu l'sais ben qu'on a raison
Comme Casseau on placote avec nos poteaux
Pis on fait des clins d'œil quand on se fait prendre en photo

Québec
Je me souviens
Québec
Ste-Foy, Sillery, La Cité, Les Rivières, Limoilou, Laurentien, Haute St-Charles...bourg et
Beauport

Annotations (exemples)

Hymne à Montréal (Éric Lapointe)

C'est une grande dame ^{La ville} traffic rock ^{une femme}
and roll ^{Festival des films du monde}
Au festival des filles du monde ^{Montréal}

Un drame sonore qui a du soul ^{la musique}
blondes ^{Les blondes sont célèbres}

On entend le chant des sirènes ^{au festival}
downtown ^{Carrière?}
La bière, le jazz, le rire, la famille,
les Francos ^{Festivals à Montréal l'été}

L'enfer du décor underground ^{La rue}
La belle Catherine a mis son rouge à ^{sous la terre}
lèvres piments ^{métro}
Les terrasses, les musiciens dans le ^{VENIMENT POUSÉ}
métro

Les vitrines ^{Les vitrines}
Ses yeux ^{des magasins} vitrines reflètent les ^{Les graffitis}
tattoos sur le ciment

La St-Laurent fière comme une ^{Pourquoi une italienne?}
Italienne ^{Comme des colliers}
Les tours d'aciers qui frenchent le ^{ciel}

Une Ferrari dans la nuit américaine ^{Auto italienne}
La St-Denis, les blues à fleur de ^{une sorte de}
peau ^{musique}
Le pont Jacques-Cartier qui fait des ^{Les feux d'artifice}
étincelles ^{cest quoi?}

La sainte-flanelle qui vient ^{cest quoi?}
réchauffer le coeur de la capitale de ^{la coupe Stanley}
la coupe Stanley Hockey

Montréal, ma Ville-Marie

Le jour, la nuit, Montréal

Donne-moi ta folie je m'ennuie ^{Je m'ennuie de la}
Ma Ville-Marie ^{folie de la ville}

Poème ^{que j'ai appris au primaire}
Comme la neige a neigé dans l'parc ^{La fontaine}
La fontaine

Rachel la première fois que j'ai dit ^{C'est qui Rachel: une}
je t'aime ^{file ou une rue?}

Le Mont-Royal, ciné-parc belvédère ^{Le film c'est la vue?}

Le carré St-Louis, cruising bar à ciel ^{ouvert}

La terre entière m'envie ^{Toute la terre veut être à}
Montréal

Lectures

La métacognition

Jacob, Suzanne

Rôle de l'enseignant ou de l'enseignante comme guide

Selon Vygotsky (1937, 1978), le développement cognitif et métacognitif est un processus graduel d'intériorisation et de personnalisation grâce aux interactions sociales. En effet, la progression de l'élève est basée sur un processus d'intériorisation où des démarches de régulation activées, au départ, par un guide, sont intégrées au fonctionnement autonome de l'élève. Par ailleurs, le processus d'extériorisation de ses stratégies d'action et de ses tentatives de régulation par des échanges avec autrui, est considéré comme essentiel au développement de la métacognition. Selon Doly (1997), ce processus d'intériorisation passe par quatre étapes : 1) l'enseignant, l'expert offre un modèle; 2) l'expert invite le novice à prendre sa place dans la tâche; 3) le novice est sollicité et encouragé à prendre des initiatives; 4) le novice gère seul son activité. Nous associons la première étape au modelage, les deuxième et troisième étapes sont liées à la pratique guidée, nous ajoutons la pratique coopérative et la quatrième étape rejoint la pratique autonome.

Le modelage

Comme les connaissances et les compétences nécessaires à la gestion sont dans la tête de l'expert, il s'agit de rendre visible ce dialogue intérieur. Le modelage consiste à se donner en exemple et non à donner un exemple (Lafortune et St-Pierre, 1994, 1996) . En quoi le modelage peut-il permettre à l'élève d'évaluer et de faire évoluer consciemment sa démarche?

Pour mieux suivre l'explication de cette étape, nous proposons de garder en tête les deux tâches qui ont servi d'exemples dans la section précédente : synthétiser un texte et résoudre un problème. Nous nous attarderons à l'aspect procédural (comment synthétiser un texte ou résoudre un problème) et conditionnel (quand et pourquoi utiliser telle stratégie, quand et pourquoi modifier sa façon de faire) de l'enseignement de ces stratégies pour réaliser une tâche.

Avant le modelage, il importe que l'enseignant ou l'enseignante active les connaissances antérieures des élèves sur la façon dont ils planifient l'exécution de la tâche. Puis, en les invitant à comparer leur démarche avec celle de leurs pairs, l'enseignant favorise le conflit nécessaire pour que l'élève sente le besoin de valider sa démarche ou de s'ajuster : Suis-je sur la bonne voie? Les autres procèdent-ils de la même façon que moi? Ont-ils des démarches dont je pourrais tirer profit?

Pendant le modelage, l'enseignant ou l'enseignante verbalise sa démarche en prenant grand soin de donner une tâche d'écoute aux élèves afin de les rendre actifs et d'être en mesure de comparer cette démarche avec la leur. Cette tâche d'écoute consiste à dégager la séquence d'actions que l'enseignant mène au moment d'exécuter la tâche. Lors de ce modelage, il rend visibles tout le dialogue intérieur, toutes les questions qu'il se pose, tous les mouvements d'aller-retour qu'il effectue pour planifier, surveiller et évaluer sa démarche dans l'exécution de la tâche. L'enseignant cherche à verbaliser toutes ses pensées dans le but de faire mieux voir les différentes étapes de son processus mental. (Lafortune et St-Pierre, 1994, 1996). Grâce aux discussions qui suivent le modelage, il amène ainsi l'élève à dégager le modèle qu'il a mis en œuvre, à le comparer et à ajuster au besoin leur propre modèle. Comme le précise Barth (1993), un modèle en soi n'a pas de valeur explicite, il ne peut que contribuer à faire évoluer son propre modèle.

Après avoir synthétisé un texte ou résolu un problème en tentant d'appliquer la démarche ajustée, l'enseignant ou l'enseignante invite l'élève à effectuer un retour évaluatif sur sa démarche : As-tu utilisé la démarche que tu te proposais d'employer? Comment l'as-tu utilisée? As-tu fait des ajustements en cours de route? Était-ce utile de planifier l'exécution de la tâche? Que feras-tu la prochaine fois?

Ce jugement critique que l'élève porte sur sa planification l'amène à se regarder en train d'agir, à justifier ses choix personnels et à comprendre les liens entre la planification et les ajustements que l'on peut apporter en cours de route en regard du résultat obtenu. Il s'agit donc de toujours faire progresser l'élève dans sa capacité à évaluer pour le faire évoluer dans sa capacité à produire.

La pratique guidée

L'enseignant ou l'enseignante a déjà modelé sa façon de procéder; c'est maintenant l'élève qui est invité à verbaliser sa propre façon de faire. En plus de fournir un autre modèle à ses pairs qui l'observent, l'élève est guidé par l'enseignant dans l'appropriation progressive d'une démarche pour l'inciter à développer une gestion métacognitive. Il s'agit alors de maintenir un dialogue de soutien avec l'élève pour le guider dans sa démarche de planification : Que devrais-tu faire? 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? Il importe aussi de le guider dans la supervision de sa démarche : Crois-tu que ta compréhension augmente? Es-tu sûr d'être en train de réaliser la tâche demandée? Comment le sais-tu? Le processus d'évaluation se poursuit ainsi : Es-tu satisfait de toi? Pourquoi? Feras-tu la même chose la prochaine fois? Que changeras-tu? Que feras-tu si tu avais un texte plus long à synthétiser ou un problème plus complexe à résoudre?

Toutes ces questions ne sont pas nécessairement pertinentes pour chacune des pratiques guidées. Pour l'enseignant ou l'enseignante, il s'agit plutôt d'anticiper le genre de questions qui permette à l'élève d'ajuster ou de préciser sa démarche afin de la rendre plus métacognitive, c'est-à-dire de voir en quoi et comment il peut la gérer pour qu'il sente croître son sentiment de compétence en s'autoévaluant constamment.

La pratique coopérative

La pratique coopérative rappelle ici les visées de l'enseignement réciproque. Les élèves, placés en dyades, sont appelés chacun à tour de rôle à expliciter à leur partenaire tout leur processus de pensée pour synthétiser leur texte ou pour appliquer une stratégie de résolution de problèmes. Pendant ce temps, l'autre élève observe ou écoute et est invité à porter un regard critique sur la démarche de l'autre, à lui faire ses commentaires et à lui fournir des pistes d'action. Les élèves ont donc accès des éléments de référence, à des stratégies et procédures. Une intervention comme la suivante peut guider l'élève dans sa connaissance de lui-même : « J'aime ta façon de faire, tu as fait un survol et cela t'a permis d'évaluer si tu devais réajuster ta manière de faire. En cours de route, quand tu ne comprenais pas, tu es revenu à tes hypothèses et tu les a revérifiées... ». Non seulement l'élève intériorise et adapte son processus de pensée, mais il est davantage rassuré sur son niveau de compétence. Il dispose de l'évaluation de l'autre et il est muni de pistes d'action concrètes. C'est dans ce sens que Grangeat (1997, p.155) soutient que « le développement de la métacognition est déterminé directement par l'activité cognitive du sujet à condition que celui-ci puisse lui-même la réguler dans une situation de coopération avec un petit groupe de pairs ou la conduire progressivement grâce à la médiation de l'enseignant ».

La pratique autonome

La pratique autonome permet à l'élève d'appliquer sa façon de faire dans un contexte où il pourra évaluer sa compétence ou son savoir-faire. 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.

Ces pratiques, qui doivent être comprises dans un processus d'étayage (soutien qui diminue graduellement), sont inscrites dans une démarche d'autoévaluation et de coévaluation de sa propre démarche au regard de la tâche à exécuter. Cette compréhension de la métacognition fait comprendre pourquoi l'autoévaluation est une stratégie d'apprentissage privilégiée pour le développement de la métacognition et du contrôle et de l'autorégulation qui en sont la principale manifestation. . Cela rejoint les propos de Veslin (1992, p.120) qui décrit l'autoévaluation comme étant « un discours sur sa pratique, c'est-à-dire une verbalisation sur ce qu'on a voulu réaliser, sur ce qu'on est en train d'essayer, sur ce qu'on fait, sur la façon dont on prend conscience, sur ce qu'on remarque en comparant ce qu'on a fait à la norme de référence, sur ce qu'on conservera ou qu'on essaiera de modifier par la suite. Cela revient à s'exprimer explicitement, de façon précise, sur soi en face de la tâche, dans le passé, dans l'action, dans le futur. »

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.

La métacognition et les élèves en difficulté d'apprentissage

(Tiré et adapté de « *Accompagner la construction des savoirs* », Rosée Morissette, Chenelière/McGraw-Hill, 2002)

Anne-Marie Doly et d'autres chercheurs affirment : « L'inefficacité des efforts des élèves en échec est à mettre au compte d'une déficience de type métacognitif bien plus que cognitif. Ils ont des connaissances et des compétences mais ne savent pas les utiliser, ni les transférer, cette inefficacité étant tout d'abord attribuée au fait qu'ils ne savent pas ce qu'ils savent. » Ils sont capables de raisonner, poursuivent les chercheurs, de mémoriser, de comprendre, de déduire, etc. Il suffit de les observer dans les situations extrascolaires ou dans un contexte pédagogique différent qui n'est pas soumis à l'évaluation, pour se rendre compte que le problème de l'échec ne se pose pas en des termes de capacité à raisonner. De plus, on s'aperçoit que lorsque les élèves modifient leur rapport au savoir, de nombreuses connaissances du passé resurgissent et s'organisent dans leur pensée. L'expérience nous conduit à croire que le problème se situe sur le plan d'une incapacité d'accéder à la prise de conscience de ce qu'ils savent. Il semblerait que ces élèves n'arrivent à mobiliser ni les connaissances acquises ni leur pensée dans le but de comprendre ou de résoudre les situations-problèmes qui leur sont proposées. Ils n'arrivent pas à construire une interaction entre leur pensée et le travail à effectuer, autrement dit à développer une pensée métacognitive. Des études ont démontré que les élèves qui réussissent sont ceux qui mettent en place un raisonnement métacognitif et que les élèves qui sont en difficulté ont un raisonnement métacognitif perturbé ou sont dans l'incapacité de mettre en place une réflexion métacognitive.

Comment stimuler le développement de la métacognition chez les élèves ?

- **Par le choix des tâches** : proposer des tâches qui invitent et facilitent le questionnement :
 - des situations de recherches ouvertes ;
 - des résolutions de problèmes complexes ;
 - toute tâche qui représente un défi ;**seul ce genre d'activité peut donner aux élèves surtout s'ils sont en difficulté, l'occasion d'analyser de façon réfléchie leurs propres démarches.**
- **Par l'interaction sociale** : ménager de manière systématique régulière voire rituelle des moments durant lesquels sont confrontées les diverses représentations ou compréhensions des élèves au regard d'une tâche ou d'un objet d'apprentissage. Une fois qu'ils seront conscients de leurs représentations (connaissances antérieures), le fait de les confronter à celles de leurs pairs les forcent à admettre que tous ne pensent pas de la même façon, que tous n'utilisent pas les mêmes démarches pour atteindre des buts identiques. Ainsi ils sont amenés à requestionner leurs stratégies à s'intéresser à celles des autres à valider ou à réajuster les leurs. C'est alors que les procédures proposées par l'enseignant peuvent servir d'outils de validation et de réajustement et non d'un simple exposé magistral.

Conséquemment, les élèves peuvent progressivement expliciter et mieux décrire leurs propres processus mentaux.

- Par la médiation : amener les élèves à porter un regard réflexif sur leur façon d'apprendre et de comprendre en les aidant à rendre explicites les stratégies qu'ils utilisent et les structures mentales qui les guident vers le choix de ces stratégies. Bien que l'importance de la médiation soit reconnue pendant toute la démarche d'apprentissage, elle est encore plus marquante au cours du développement des stratégies métacognitives. En effet, les élèves ont besoin de médiation pour voir ce qu'ils ne sont pas capables de voir seuls. En les aidant à se questionner sur leur façon de faire, sur les stratégies cognitives qu'ils utilisent, sur leur mode d'interaction avec les autres et avec leur environnement, le médiateur les aide à dépasser le niveau des découvertes spontanées et les guide vers la prise de conscience de ce qu'ils apprennent et de la manière dont ils apprennent.

Comment enseigner la métacognition aux élèves

Comme il s'agit pour eux d'apprendre à s'observer en train de penser, il leur est difficile d'accéder à ce niveau de réflexion sans un modèle qui le rende explicite : celui de l'enseignant. Ce dernier doit donc s'offrir en modèle de réflexion et d'action dans différentes tâches qu'il propose lorsque ces dernières l'exigent.

- ◆ Il fait également pratiquer la métacognition à voix haute toujours dans un contexte de vraie tâche où les élèves sont invités à dire ce qu'ils font mais également ce qu'ils pensent.
- ◆ Il amène les élèves à observer quelles opérations mentales ils utilisent pour construire des concepts, pour dégager des régularités et les généraliser à un ensemble de situations.
- ◆ Il questionne les élèves au sujet de ce fonctionnement mental et leur fait observer les étapes de celui-ci afin d'en extraire une démarche pour réaliser des apprentissages, raffiner des concepts, etc.
- ◆ Il leur fait développer différentes stratégies cognitives comme l'observation, la comparaison, l'exploration par des hypothèses et des inférences, leur vérification, etc.

Cette capacité des élèves à faire de la métacognition, à être conscients de leurs processus mentaux, installe les bases du transfert des apprentissages. La métacognition permet à l'individu de faire des choix, d'exercer un contrôle sur sa pensée, de la prendre en charge.

Selon plusieurs recherches, c'est la qualité de cette prise en charge délibérée de leur propre niveau de compréhension qui expliquerait en bonne partie la différence entre les élèves qui réussissent bien et ceux qui réussissent moins bien ou qui échouent à l'école.

Ressources

Cours Moodle RA FGA CSMV avec banque de textes :
<http://moodle.ticfga.ca/course/view.php?id=303>

Stratégies de lecture de textes courants

Adaptation française de *Non Fiction Reading Power* d'Adrienne Gear

S'inscrivant dans la continuité de *Lecteurs engagés, cerveaux branchés*, l'auteure propose des stratégies pour former des lecteurs efficaces de textes courants.

L'idée centrale est de montrer aux élèves comment améliorer leur compréhension des textes courants en ayant recours à une démarche simple et efficace, organisée autour des capteurs de sens : repérer les caractéristiques du texte, se poser des questions et faire des inférences,...

<http://scolaire.groupermodulo.com/1832-strategies-de-lecture-de-textes-courants-produit.html>



Mieux lire pour mieux réussir

Développer de solides capacités de lecture à l'adolescence est un gage de réussite. Mais pour qu'un jeune s'engage activement dans son apprentissage et persévère, il doit être guidé.

Mieux lire pour réussir est conçu pour répondre à ce besoin.

Il offre aux enseignants un ensemble d'outils concrets qui ont fait leur preuve. Des exemples appliqués aux sciences, à l'univers social, aux mathématiques et à la langue montrent de quelle façon il est possible d'intégrer la lecture, l'écriture et l'esprit critique dans toutes les matières.

<http://www.cheneliere.ca/7944-livre-mieux-lire-pour-reussir.html>

