



HAL
open science

L'enseignement explicite des apprentissages au cycle 3 : la place de la métacognition ? En quoi l'enseignement explicite des stratégies métacognitives permet de rendre l'élève de cycle 3 acteur de son apprentissage ?

Florine Talec

► To cite this version:

Florine Talec. L'enseignement explicite des apprentissages au cycle 3: la place de la métacognition ? En quoi l'enseignement explicite des stratégies métacognitives permet de rendre l'élève de cycle 3 acteur de son apprentissage ?. Education. 2023. dumas-04438134

HAL Id: dumas-04438134

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04438134>

Submitted on 5 Feb 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

CY Cergy Paris UNIVERSITÉ – INSPÉ de l'académie de Versailles

Site de Saint-Germain-en-Laye

Année universitaire 2022-2023

MÉMOIRE

présenté en vue d'obtenir le **Master 2**

Mention : « Métier de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »

Spécialité : « Premier degré »

Parcours : « Professeur des écoles »

L'enseignement explicite des apprentissages en cycle 3 : la place de la métacognition ?

En quoi l'enseignement explicite des stratégies métacognitives permet de rendre
l'élève de cycle 3 acteur de son apprentissage ?

Florine TALEC

Directeur de mémoire : **Monsieur Emmanuel BRASSAT**

Jury :

Monsieur Emmanuel BRASSAT Formateur, INSPE de Saint-Germain-en-Laye

Madame Kathy SIMILOWSKI Formatrice, INSPE de Saint-Germain-en-Laye

Date de soutenance : 05/2023

Remerciements

Je tiens à exprimer mes remerciements envers les personnes qui m'ont soutenu tout au long de la rédaction de ce mémoire.

Tout d'abord, je remercie mon directeur de mémoire, Emmanuel Brassat, pour ses retours pertinents et constructifs durant nos échanges. Cela m'a amené à davantage approfondir mes réflexions.

Puis, mes remerciements vont à Anne-Sophie [REDACTED], l'enseignante qui m'a accueillie dans sa classe de CM1-CM2 et qui m'a guidé et soutenu dans mes différents projets.

Je tiens également à remercier, tout particulièrement, Aude [REDACTED], la professeure des écoles maître-formateur qui m'a suivi et encouragé dans une démarche réflexive. Elle a permis que je m'accomplisse davantage en tant qu'enseignante en formation.

Je remercie mes amis et tout particulièrement mes *acolytes* de promotion à l'INSPE de Saint-Germain-en-Laye. Nos partages d'expériences ont enrichi ce mémoire.

Enfin, je souhaite exprimer mes remerciements à ma famille pour leur aide, et leurs nombreuses relectures. Merci à Yann pour son soutien quotidien sans faille, son accompagnement bienveillant et son écoute attentive. Leurs encouragements ont été une source de motivation et de réconfort.

Résumé

Mots-clés : enseignement explicite, métacognition, écriture réflexive, journal des apprentissages, cycle 3

Dans l'objectif de permettre l'égalité des chances, l'enseignant a tout intérêt d'apporter une attention à ses propres pratiques. À ce jour, l'enseignement explicite est une pédagogie valorisée dans les programmes scolaires car il répond aux besoins de tous les élèves. On observe des élèves qui ne se sentent pas responsables de leur instruction. Ils sont dans le « faire » et n'apportent pas de réflexion sur leurs processus d'apprentissage. La métacognition permet d'apporter un éclairage à ces difficultés rencontrées. Répondant aux demandes institutionnelles, enseigner explicitement les stratégies métacognitives permet de rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages. Ces démarches demandant un temps d'acquisition suffisamment important, il est nécessaire d'instaurer une pratique réflexive quotidienne. Le journal des apprentissages permet d'y répondre. Toutefois, de nombreuses limites peuvent interférer dans le développement de cette posture réflexive.

Abstract

Keywords: explicit teaching - metacognitive strategies - reflective-writing - journal of learning

For the purposes of equality of opportunity, it is in the teacher's interest to pay attention to his or her own practice. To date, explicit teaching is a valued form of pedagogy in school curricula because it meets the needs of all students. We witness students who do not feel responsible for their instruction. They focused on the "doing" part and do not reflect on their learning processes. Metacognition helps to shed light on these difficulties. In response to institutional demands, explicitly teaching metacognitive strategies makes it possible to make pupils actors of their learning. As these approaches require a sufficiently long period of acquisition, it is necessary to establish a daily reflective practice. The learning journal makes it possible to do so. However, there are many limitations that can interfere with the development of this reflective posture.

Table des matières

Remerciements	2
Résumé	3
Abstract	4
Table des matières	5
Liste des annexes	6
Introduction	7
I. Cadre théorique : concepts et enjeux.....	9
I.1. L'enseignement explicite.....	9
I.1.1. Constats et enjeux.....	9
I.1.2. Des cadres théoriques différents.....	10
I.1.2.1. L'enseignement direct.....	10
I.1.2.1.1. La conduite d'une leçon en enseignement direct.....	12
I.1.2.2. Enseigner plus explicitement	13
I.1.2.2.1. Ce que disent les textes officiels	13
I.1.2.2.2. « Enseigner plus explicitement » : pourquoi, comment, quand ?.....	15
I.1.2.3. Les différences et similitudes des acceptions retenues.....	16
I.2. La métacognition	17
I.2.1. Définition du concept.....	17
I.2.1.1. Les mécanismes impliqués dans la métacognition.....	17
I.2.2. Constats et enjeux.....	18
I.2.3. L'enseignement explicite et la métacognition	20
I.2.4. L'écriture réflexive au service de la métacognition	21
I.2.4.1. Le journal d'apprentissage : constats et définition.....	22
II. Cadre méthodologique : l'expérimentation.	23
II.1. Recueil des données.....	23
II.1.1. Présentation du contexte.....	23
II.1.2. Conditions de recueil des données.....	23
II.2. Présentation de la méthodologie	25
II.2.1. Questionnaire pour recenser les pratiques métacognitives des élèves.....	25
II.2.2. Le journal d'apprentissage	25
III. Résultats de l'expérimentation.....	27
III.1.1. Résultats du journal des apprentissages.....	27
III.1.2. Résultats du questionnaire.....	31
IV. Discussion des résultats	33
IV.1. Quelles conclusions tirer par rapport aux hypothèses de départ ?.....	33
IV.2. Limites de notre recherche	34
IV.3. Perspectives	35
Conclusion	36
Bibliographie.....	37
Annexes	44

Liste des annexes

Annexe 1 : Questionnaire à destination des élèves pour évaluer les processus métacognitifs engagés....	45
Annexe 2 : Document « mon journal des apprentissages ».....	46
Annexe 3 : Guide de progressivité des questionnements pour le journal des apprentissages.	48
Annexe 4 : Planification de l'expérimentation.....	49
Annexe 5 : Production d'élèves	50

Introduction

Mon mémoire de recherche porte sur les effets d'un enseignement explicite des stratégies métacognitives sur la responsabilité des élèves de cycle 3 envers leurs apprentissages. Ce sujet est devenu un questionnement évident à l'occasion de précédents stages. J'ai observé que les enseignants veillaient toujours à faire verbaliser les apprentissages du jour en questionnant ainsi les élèves : « qu'avez-vous appris aujourd'hui ? » En réponse à cette question, les élèves rendaient majoritairement compte des activités réalisées, plutôt que de l'acquisition des connaissances et compétences. Je me suis questionnée sur la compréhension du sens des élèves sur l'objet d'apprentissage enseigné. Les élèves se sont centrés sur la réalisation de la tâche, et avaient seulement l'objectif d'atteindre la réponse correcte. De nombreux questionnements se sont formulés : comment permettre une compréhension plus profonde du sens de l'activité scolaire ? Comment les rendre acteur de leur instruction ? Quels pédagogies et outils peuvent accompagner l'enseignant dans cette démarche ? Comment faire en sorte que les élèves utilisent une démarche réflexive personnelle et autonome sur leur processus d'apprentissage ?

Réalisant mon stage en responsabilité, je me retrouve à exercer seule devant la classe. J'assume l'enseignement une fois par semaine dans une classe à double niveaux CM1-CM2. Cette opportunité me permet de poursuivre cette approche réfléchie en proposant à mon tour cet exercice de verbalisation des procédures, cité ci-dessus, à la fin d'une leçon. J'ai constaté les mêmes biais de réponse de la part de mes élèves. Mes nombreuses recherches m'ont amenées à rencontrer deux concepts. L'enseignement explicite qui consiste à fournir une instruction méthodique qui permet aux élèves de devenir des élèves autonomes et acteurs de leurs apprentissages. On se situe du côté de l'enseignant. La métacognition représente la capacité à conscientiser ses propres processus cognitifs et à réguler son apprentissage personnel.

« L'enseignement doit être structuré, progressif et explicite. »¹ A la lecture des textes officiels guidant notre pratique, je me suis aperçue de la présence de nombreuses occurrences du terme « explicite ». Forte de mes recherches, je me suis tournée vers cette approche pédagogique la considérant comme étant une solution possible à mes interrogations. Comment rendre explicite ma pratique ? Quels outils mettre en place ? Des recherches² plus précises ont développé l'intérêt d'un enseignement explicite de la métacognition. Comment l'enseignement explicite peut-il favoriser la métacognition ? Quelles sont les démarches pédagogiques qui permettent aux élèves de comprendre leurs processus d'apprentissage et de réguler leur comportement en conséquence ?

¹ D'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020

² Percipio Global Ltd. (2023, 14 avril). Metacognition and self-regulation

« Plus les élèves sont actifs en classe, plus ils sont investis dans leur processus d'apprentissage, et plus ils se souviennent de ce qu'ils apprennent (Goldberg, 2012). Il s'agit avant tout d'apprendre à apprendre. » Souhaitant permettre à mes élèves de visualiser l'intérêt de la tâche et d'être acteurs du processus d'apprentissage, j'ai eu vocation de donner du sens à mon enseignement. Ainsi, une question s'impose : *En quoi l'enseignement explicite des stratégies métacognitives permet de rendre l'élève de cycle 3 acteur de son apprentissage ?*

Nous pouvons formuler plusieurs hypothèses que nous testerons et analyserons dans la suite de ce mémoire. Celles-ci vont porter sur l'enseignement explicite de la métacognition, plus précisément sur les stratégies métacognitives, et sur l'écriture réflexive comme outil support pour évaluer la métacognition car elle permet une prise de recul et oblige l'élève à structurer sa pensée afin de l'exprimer clairement.

- Premièrement, nous pouvons supposer que l'enseignement explicite des stratégies métacognitives permet responsabiliser l'élève dans son parcours d'apprentissage.
- Deuxièmement, nous supposons que le journal d'apprentissage permet à l'élève d'évaluer ses processus métacognitifs.

Afin de répondre à notre problématique, nous allons dans un premier temps définir l'état de l'art concernant l'enseignement explicite et la métacognition afin d'approfondir nos connaissances. Dans un second temps, nous détaillerons le cadre méthodologique en présentant le dispositif d'expérimentation qui nous permettra de vérifier nos hypothèses. Ensuite, nous poserons l'écart en proposant une analyse et une interprétation de nos résultats. Pour finir, nous rendrons compte des limites de cette expérimentation et nous présenterons des perspectives pour des futures recherches.

I. Cadre théorique : concepts et enjeux.

I.1. L'enseignement explicite

I.1.1. Constats et enjeux

« On voit en premier lieu que, en ne donnant pas explicitement ce qu'il [l'enseignant] exige, il exige uniformément de tous ceux qu'il accueille qu'ils [les élèves] aient ce qu'il ne donne pas ».³ D'après P.Bourdieu et J-C.Passeron, l'institution scolaire exige des comportements de manière implicite auprès des élèves. L'enseignant peut ainsi, consciemment ou non, transmettre des attentes à ses élèves sur la façon dont ils doivent se comporter, réagir et se positionner dans l'espace scolaire. Cependant, les regards et les postures ne sont pas toujours explicitement enseignées et peuvent donc être difficiles à comprendre pour certains élèves. Il s'agit notamment du « regard instruit »⁴, du « rapport scolaire au savoir » et du « rapport second aux tâches scolaires »⁵. De plus, on constate des pratiques opaques du côté des enseignants. Effectivement, l'enseignant use parfois d'un habillage pour rendre plus ludique la tâche à réaliser. Cela brouille l'objectif d'apprentissage et les opérations mentales visées. On observe également la priorité d'un résultat correct au détriment de la démarche de résolution. De ce fait, étant implicites, certaines pratiques sont contreproductives auprès des élèves car elles sont sources de malentendus. Ainsi, il est intéressant de s'interroger sur l'importance de l'enseignement explicite des attentes et des comportements attendus à l'école en prenant appui sur les gestes professionnels des enseignants afin de garantir une meilleure inclusion des élèves dans l'espace scolaire.

De plus, les savoirs scolaires sont des savoirs structurés et organisés en disciplines ayant des spécificités distinctes. « Certains élèves ont des difficultés à identifier les enjeux cognitifs des tâches scolaires : guidés par une logique du faire, ils accomplissent les tâches sans s'interroger sur les savoirs à construire. »⁶ Les études constatent que les élèves sont dans la recherche de la réponse attendue. Ils n'identifient pas les enjeux cognitifs et ne régulent pas leur activité. De surcroît, les savoirs scolaires nécessitent un regard second appelé également secondarisation correspondant à une généralisation, une théorisation de l'apprentissage pour construire les concepts enseignés. En 2012, Michel Ramos définit le concept de secondarisation comme « la transformation d'un sens premier que les élèves attribuent aux tâches scolaires (faire pour faire – activité productive) en un sens second où le travail scolaire est rapporté par les élèves à une visée d'apprentissage, aux enjeux de l'activité scolaire (faire pour

³ M, D., Bourdieu, P., & Passeron, J. (1972). La reproduction.

⁴ Charlot, Bautier et Rochex, (1992)

⁵ Bautier, (2004)

⁶ Bautier, Goigoux, (2004)

apprendre – activité constructive). » Il faut donc considérer que les élèves ne trouvent pas toujours de « sens » aux situations d'enseignement, et qu'ils faut les amener à s'interroger sur le sens de leur travail.

L'enseignement explicite est considéré comme une réponse pertinente. Ce concept, qui repose sur une approche d'enseignement structurée et explicite, a pour objectif de rendre les apprentissages plus clairs et plus accessibles pour les élèves notamment en explicitant les attentes, les objectifs, les critères de réussite, d'évaluation et les méthodes pour y parvenir. Elle permet ainsi de clarifier les exigences scolaires, de renforcer la compréhension des enjeux et des compétences requises, et d'aider les élèves à développer des stratégies d'apprentissage plus efficaces. L'un des constats principaux qui justifie la nécessité de l'enseignement explicite est l'hétérogénéité des publics scolaires. Face à cette hétérogénéité, l'enseignement explicite permet de partir des connaissances les plus simples pour aller vers les plus complexes, de manière progressive. Ainsi, cette pédagogie permet de répondre à un enjeu sociétal majeur : l'égalité des chances et la réussite de tous les élèves, quels que soient leur milieu social ou leur origine culturelle. Sylvie Cèbe dit à ce sujet que « l'enseignement explicite est déterminant »⁷. Ainsi, l'enseignement explicite est utile et bénéfique à chaque élève. C'est ce que nous confirme la synthèse du conseil scientifique de l'éducation nationale rédigée par Pascal Bressoux : « Nombre de recherches scientifiques ont montré l'efficacité d'un enseignement explicite dans l'apprentissage de nouvelles notions [disciplinaires] auprès de publics variés et sur des contenus variés. ». Toutefois, il est également important d'enseigner comment apprendre aux élèves et les procédures leur permettant de gérer leurs propres apprentissages. En leur donnant des outils pour réfléchir sur leur propre processus d'apprentissage, les élèves peuvent devenir des apprenants autonomes, responsables et confiants dans leur capacité à apprendre. Cela peut donc favoriser leur métacognition et leur autorégulation. C'est pourquoi ce mémoire s'intéresse aux liens entre enseignement explicite et métacognition.

I.1.2. Des cadres théoriques différents

L'enseignement explicite est une approche pédagogique fondée sur la synthèse de plusieurs expérimentations ayant comme point de départ l'efficacité de l'enseignement. Depuis plusieurs années, la notion de pédagogie explicite est utilisée par plusieurs courants de recherche. Néanmoins, ces derniers ne partagent pas une définition commune du concept. Deux acceptions se distinguent et s'opposent en la matière.

I.1.2.1. L'enseignement direct

À partir des années 1970, B.Rosenshine étudie les résultats du projet « Follow Through » qui consiste à comparer l'efficacité de différentes méthodes d'enseignement auprès d'élèves issus de milieux

⁷ Enseigner plus explicitement : l'essentiel en quatre pages. (s. d.).

socio-économiques défavorisés. Dès 1976, il formule les étapes de cette méthode. « L'un des fondements majeurs de l'enseignement direct tient dans le caractère systématique de ces différentes phases. Le but est d'alléger la charge cognitive en mémoire de travail. Pour cela, il est nécessaire de focaliser d'emblée les élèves sur les informations importantes et de progresser par petites étapes. »⁸ Ainsi, l'enseignement direct doit aborder de manière systématique et planifier le contenu d'apprentissage. Ce dernier étant fondé sur une échelle allant du simple au complexe.

Dans la continuité des travaux sur l'enseignement direct de B.Rosenshine, la pédagogie explicite est théorisée par C.Gauthier, S.Bissonnette et M.Richard⁹ en trois grandes phases. La première consiste à la planification des apprentissages. C'est la préparation par l'enseignant : il rend explicite les prérequis et les objectifs du nouvel apprentissage ; il planifie l'enseignement des stratégies et connaissances, le soutien et les révisions. La seconde étape dite la phase interactive correspond à l'enseignement proprement réalisé auprès des élèves. Enfin, il y a la phase de consolidation qui correspond aux devoirs, révisions et évaluations, organisée dans le temps par l'enseignant. Cela permet de donner aux élèves de nouvelles occasions de revoir plusieurs apprentissages. Les élèves peuvent ainsi les solidifier, les évaluer de manière formative ou sommative et vérifier leurs transferts à d'autres domaines.

Dans le cadre de l'enseignement direct, les élèves sont accompagnés et guidés dans leur apprentissage. L'une des stratégies utilisées est l'étagage. Le terme choisi dans le livre « Enseignement explicite et réussite des élèves »¹⁰ est celui de « soutien aux apprentissages ». Ainsi, l'enseignant veille à adapter la nature et varier l'importance de l'étagage selon les besoins des élèves. Une tâche complexe est subdivisée en plusieurs tâches plus simples à réaliser. Pour finir, l'aide apportée à l'élève est réduite progressivement en fonction de ses réussites. Selon C.Gauthier et S.Bissonnette¹¹, l'étagage par l'explicitation se base sur quatre actions essentielles : dire, montrer, guider et renforcer. *Dire* signifie de rendre explicite les prérequis nécessaires et objectifs de la nouvelle leçon. L'enseignant peut verbaliser également les règles de vie de la classe. *Montrer* figure explicitement les actions de l'enseignant devant les élèves pour exécuter la tâche. Il accompagne ses gestes d'un raisonnement explicite à voix haute des procédures de résolution. *Guider* implique d'assurer un contrôle régulier de la réussite de tous en invitant les élèves à verbaliser de manière explicite leur raisonnement implicite. L'enseignant les questionne sur ce qu'ils ont fait et ce qu'ils ont appris. *Renforcer* en fournissant des rappels occasionnels afin de réactualiser les apprentissages.

⁸ Bressoux, 2008, l'enseignement direct : comment ça marche ? Mensuel N° 192 - Avril 2008

⁹ Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M., & Castonguay, M. (2013). Enseignement explicite et réussite des élèves : La gestion des apprentissages.

¹⁰ *ibid.*

¹¹ Gauthier, Clermont et Bissonnette, Steve (2017). L'enseignement explicite, une approche pédagogique pour la gestion des apprentissages et des comportements.

I.1.2.1.1. La conduite d'une leçon en enseignement direct

La conduite de la leçon constituant le coeur de la démarche d'enseignement explicite, il est intéressant d'approfondir le sujet. Ainsi, trois étapes sont présentes de manière systématique dans les différents modèles de l'enseignement direct. Clermont Gauthier, Steve Bissonnette et Mireille Castonguay les ont appelé : mise en situation, expérience d'apprentissage et objectivation¹².

La première étape intitulée « mise en situation » se déroule en trois phases. L'enseignant commence par présenter l'objet d'apprentissage, puis il définit l'objectif de la séance, et enfin il vérifie que les élèves possèdent les prérequis nécessaires. Cette étape permet au professeur de rendre explicite les liens concrets entre les nouveaux apprentissages et les connaissances antérieures.

La deuxième étape nommée « expérience d'apprentissage » se déroule également en trois phases successives : modelage, pratique guidée et pratique autonome. L'enseignement est structuré et progressif. Le « modelage » correspond à une démonstration magistrale par l'enseignant de l'objet d'apprentissage. Ce dernier exécute la tâche à réaliser en verbalisant son raisonnement et la procédure utilisée à voix haute. Steve Bissonnette utilise une métaphore pour illustrer cette phase : « un haut-parleur que l'on branche sur sa pensée ». Celle-ci se doit d'être courte pour garder le niveau d'attention élevé des élèves. Pour cela, le professeur présente les informations en petite unité allant du simple au complexe. Ensuite, la « pratique guidée » permet aux élèves de réaliser des tâches similaires à celle modelées par l'enseignant. Cette phase est importante car elle leur donne l'occasion de vérifier la compréhension des élèves à travers des questionnements et des formulations de feedback. Enfin, la « pratique autonome » invite les élèves à s'exercer individuellement, toujours sur des tâches comparables. L'objectif de cette phase est de permettre une automatisation des nouveaux apprentissages. Cette démarche est fondamentale pour transférer ces nouvelles connaissances dans la mémoire à long terme et ainsi libérer la mémoire de travail. Cela nécessite de nombreuses répétitions.

La troisième et dernière étape appelée « objectivation » consiste à institutionnaliser l'apprentissage : on extrait de manière formelle les concepts, les stratégies et procédures qui sont essentielles à retenir. L'enseignant effectue systématiquement, par la suite, une réactivation des notions pour favoriser une meilleure mémorisation à long terme.

Ainsi, l'enseignant occupe un rôle actif et important pour « structurer l'activité, guider les élèves, les solliciter et les questionner, leur donner des feed-back appropriés »¹³. Les différentes étapes lui permettent d'entretenir une démarche réflexive et donc d'offrir des rétroactions pertinentes.

¹² Gauthier C., Castonguay M. et Bissonnette S., (2017), *L'enseignement explicite des comportements*.

¹³ L'enseignement explicite : de quoi s'agit-il, pourquoi ça marche et dans quelles conditions — CSEN, juin 2022

Les recherches existantes concernant les pratiques efficaces de l'enseignement sont majoritairement des études nord-américaines. Pour comparaison, en France, il existe moins de travaux relatant cette méthode. Toutefois, les résultats¹⁴ concordent et se rejoignent globalement. Il semble cependant moins avéré d'adopter automatiquement l'enseignement direct. De nombreux autres courants de recherche s'intéressent au vocable de la « pédagogie explicite ». La France a fait le choix d'une vision centrée sur l'explicite comme approche pédagogique : enseigner plus explicitement.

I.1.2.2.Enseigner plus explicitement

I.1.2.2.1.Ce que disent les textes officiels

L'enseignement explicite apparaît pour la première fois en 2008 dans les textes officiels. En préambule des nouveaux programmes scolaires, le ministre de l'Éducation Nationale Xavier Darcos suggère « un enseignement structuré et explicite » notamment sur l'acquisition des savoirs de base et la maîtrise de la langue française et les mathématiques.

De surcroît, le référentiel de compétences des professeurs datant de juillet 2013 a mis en avant l'importance de « rendre explicites les objectifs visés et de construire avec les élèves le sens des apprentissages »¹⁵. Ce précepte est inclus dans la quatrième compétence commune à tous les enseignants qui est intitulée « Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves »¹⁶. Ainsi, cette compétence souligne l'intérêt d'un enseignement plus explicite pour permettre aux élèves de comprendre clairement les objectifs d'apprentissage et de construire leur propre sens à partir des connaissances enseignées. Le référentiel encourage donc les enseignants à adopter une approche pédagogique plus explicite.

Par la suite, en 2014, la circulaire concernant la refondation de l'éducation prioritaire vient préciser le référentiel pour l'éducation prioritaire. Il enjoint comme recommandation l'utilisation d'un enseignement explicite notamment en « [enseignant] plus explicitement les compétences que requiert l'école pour assurer la maîtrise du socle commun »¹⁷. La circulaire précise qu'il est nécessaire de « rendre visibles les prérequis et d'explicitier les codes de l'école ».

Enfin, les programmes scolaires de 2015 comportent de nombreuses occurrences du terme « explicite » et s'accordent sur la nécessité « d'enseigner plus explicitement ». Ils proposent et recommandent de nombreuses modalités : expliciter les connaissances préalables aux apprentissages,

¹⁴ Mingat, A. (1990). Expliquer la variété des acquisitions au Cours Préparatoire : les rôles de l'enfant, de la famille et de l'école.

¹⁵ Formation des enseignants. (s. d.).

¹⁶ Formation des enseignants. (s. d.-b).

¹⁷ Éducation prioritaire. (s. d.).

expliciter des techniques, des stratégies et également des attentes et des savoir-faire entre autre. De plus, le second domaine du socle commun de connaissances, de compétences et de culture prévoit que « les méthodes et outils pour apprendre doivent faire l'objet d'un apprentissage explicite en situation, dans tous les enseignements et espaces de la vie scolaire. »¹⁸. Donc l'approche pédagogique visant à enseigner plus explicitement s'ouvre vers de nouvelles perspectives : l'appropriation de méthodes efficaces d'apprentissages. Cette démarche est toujours actuelle dans les programmes¹⁹ en vigueur.

En réponse aux préconisations ministérielles d'employer l'enseignement explicite dans les zones d'éducation prioritaire, deux documents ont été produits en 2016 pour aider et guider les enseignants dans son instauration. Le premier a été réalisé par le Centre Alain Savary²⁰. Il permet de référencer les différents points de vue des chercheurs sur la question et de permettre une approche réflexive des équipes à travers des exemples concrets. Le second a été produit par la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) et a pour but de « préciser et illustrer le concept d'explicitation tel qu'il est pensé dans le référentiel de l'éducation prioritaire. »²¹ Ce dossier se veut être une aide pour les professeurs en proposant des pistes d'actions pour la mise en œuvre d'un enseignement plus explicite. Toujours dans le but d'accompagner les enseignants, la plateforme de formation continue « Canotech », élaborée par le Réseau Canopé, permet aux professeurs de se former à cette approche pédagogique à travers cinq modules. Ces derniers permettent d'éclairer le concept et de faire le point sur ses bénéfices grâce à l'intervention de Marie Bocquillon²² qui a effectué plusieurs recherches à ce sujet.

¹⁸ Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. (s. d.).

¹⁹ D'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020

²⁰ Enseigner plus explicitement : l'essentiel en quatre pages. (s. d.-b).

²¹ Direction générale de l'enseignement scolaire, (DGESCO), Enseigner plus explicitement, Situation et gestes professionnels au quotidien, Bureau de l'éducation prioritaire, France, 2016,

²² La formation continue des enseignants - CanoTech. (s. d.-b).

I.1.2.2. « Enseigner plus explicitement » : pourquoi, comment, quand ?

En pratique, le professeur souhaitant enseigner de manière explicite peut se tourner vers les recommandations de la DGESCO²³. Bissonnette, Bocquillon et Gauthier²⁴ critiquent la définition de l'explicitation à la française telle qu'elle est présentée par la DGESCO. Ils la considèrent comme une « dérive » car elle s'éloigne de la conception de Rosenshine (1976) que nous avons découvert précédemment. Il est vrai que dès l'introduction, le groupe de travail prend ses distances avec l'enseignement direct.

« [enseigner plus explicitement] ne saurait être réduit ou assimilé au seul concept « d'instruction directe » venu du continent nord-américain qui correspond à une méthode spécifique et systématique d'enseignement ».

Le concept d'« explicitation » y est défini par un ensemble de techniques pédagogiques (gestes et postures) à mettre en œuvre en classe. Nous pouvons compléter celle-ci par la définition établie par Roland Goigoux qui met en évidence l'importance pour l'enseignant de rendre explicites les objectifs visés et les moyens nécessaires pour parvenir à leurs réalisations. Les élèves doivent pouvoir comprendre le sens de ce qu'ils apprennent et comment ils peuvent l'utiliser.

« (...) une pédagogie peut être qualifiée d'explicite lorsque le professeur permet à ses élèves d'avoir une claire conscience de tout ou partie : des buts des tâches scolaires (ce qu'ils ont à faire) ;

- des apprentissages visés (ce qu'ils pourront apprendre) ;
- des procédures utilisables ou utilisées (pour réaliser les tâches) ;
- des savoirs mobilisables ou mobilisés (pour réaliser les tâches) ;
- des progrès réalisés (ce qu'ils ont appris). »²⁵

Pour accompagner les enseignants dans cette démarche, la DGESCO annonce cinq préconisations pour « enseigner plus explicitement ». La première est d'amener les élèves à comprendre que les erreurs permettent l'apprentissage. L'enseignant doit développer une pédagogie fondée sur l'interprétation des erreurs pour que les élèves puissent progresser. La seconde consiste à veiller à la qualité de l'institutionnalisation des connaissances pour que les élèves saisissent la nature des savoirs scolaires. La troisième incite à expliciter les enjeux d'apprentissage. La quatrième étape demande de ne

²³ Enseigner plus explicitement - DGESCO (2016)

²⁴ Bissonnette et Bocquillon, Enseignement explicite ou enseigner plus explicitement ? Le cas des cousins français ! <https://www.enseignementexplicite.be/WP/wordpress/wp-content/uploads/Bissonnette-et-Bocquillon-2019-CRIFPE.pdf>

²⁵ Rapport IGEN Grande pauvreté et réussite scolaire (Jean-Paul Delahaye, mai 2015)

pas masquer l'apprentissage par des activités ludiques en voulant le rendre plus motivant. La cinquième et dernière préconise la coéducation. Le groupe de travail ajoute deux points de vigilance en indiquant qu'il ne faut pas diminuer ses exigences auprès des élèves et leur préciser qu'on attend d'eux une implication intellectuelle active.

« À l'école aujourd'hui, il ne suffit pas de « faire ce que le maître dit » pour réussir, il faut aussi comprendre ce qu'on fait et comment on le fait »²⁶. Ainsi, enseigner plus explicitement s'effectue à plusieurs niveaux²⁷. En premier point, l'enseignant explicite aux élèves les apprentissages visés, les tâches et les procédures. Il répond ainsi aux questions « pourquoi » et « comment ». En second point, les élèves s'explicitent à eux-mêmes leur démarche intellectuelle et l'expliquent à l'enseignant. Cela favorise le développement de leur capacité réflexive. Enfin, en troisième point, les élèves s'explicitent entre-eux en verbalisant à haute voix leurs façons de faire. L'enseignant organise la prise de parole.

Jacques Bernardin identifie quatre moments importants pour expliciter et faire expliciter dans la séance et/ou la séquence. Tout d'abord, l'enseignant présente les enjeux, les objectifs et donne ses consignes durant les cinq premières minutes de la leçon. Ensuite, il est possible de suspendre l'activité au moment opportun pour expliciter les procédures et repenser les modalités de travail. Le temps d'institutionnalisation pour passer de la réussite de l'activité à sa compréhension profonde. Pour finir, la transition entre deux séances est propice pour réaliser le tissage nécessaire pour les élèves n'ayant pas compris.

I.1.2.3. Les différences et similitudes des acceptions retenues

Pour conclure, les deux acceptions « enseignement explicite » dit également « enseignement direct » et « enseigner plus explicitement » sont souvent opposées²⁸ pourtant la différence principale se situe dans la structure de la leçon : une méthode systématique du côté nord-américain et un canevas relativement libre du côté français. Selon Sylvie Cèbe, « enseigner de manière explicite » se rapporte davantage à une démarche réflexive de l'enseignant plutôt qu'à une stratégie méthodique. Ces conceptions partagent des principes communs sur l'importance de l'explicitation des objectifs, des consignes et des tâches scolaires et leur compréhension par les élèves. Toutefois, elles partagent autant de points de divergence. Les moyens mis en œuvre pour y parvenir diffèrent, notamment sur la place des tâches complexes, et l'explicitation des processus intellectuels.

²⁶ Bautier, É., & Goigoux, R. (2004b). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148

²⁷ D'après les travaux de l'IFE (Institut Français de l'Éducation)

²⁸ Bissonnette et Bocquillon, Enseignement explicite ou enseigner plus explicitement ? Le cas des cousins français ! <https://www.enseignementexplicite.be/WP/wordpress/wp-content/uploads/Bissonnette-et-Bocquillon-2019-CRIFPE.pdf>

I.2. La métacognition

I.2.1. Définition du concept

Avant de s'interroger sur les définitions données par les différents chercheurs, nous pouvons analyser l'étymologie du mot « métacognition ». Ce terme est dérivé du terme « cognition » qui désigne l'ensemble des processus mentaux correspondant à la connaissance qui nous permettent d'apprendre, et raisonner. Il s'accompagne du préfixe « méta » signifiant le fait d'aller au-delà. Ainsi, une première définition de ce concept serait la réflexion mentale sur ses propres activités cognitives.

Le concept de métacognition a été introduit, pour la première fois, par le psychologue américain John Flavell, pionnier des recherches sur le sujet, dans les années 1970. Il le définit comme étant « la connaissance que l'on a de ses propres processus cognitifs »²⁹. C'est donc la manière dont on pense et on apprend. Ainsi, ce concept désigne une idée simple : « apprendre à apprendre »³⁰. Cela implique une conscientisation de ses propres connaissances et stratégies d'apprentissage que l'élève peut utiliser pour améliorer ses résultats. Cette approche met l'accent sur la manière dont sont construites les connaissances.

Enfin, nous pouvons retenir la définition de la synthèse du conseil scientifique de l'éducation nationale rédigée par Joëlle Proust qui désigne la métacognition comme « l'ensemble des processus par lesquels chacun d'entre nous régule son attention, choisit de s'informer, de planifier, de résoudre un problème, repère ses erreurs et les corrige. »³¹ Ainsi, la métacognition équivaut à l'autorégulation de sa cognition : la capacité à prendre du recul sur ses propres processus cognitifs et à les réguler.

I.2.1.1. Les mécanismes impliqués dans la métacognition

Dans ses travaux³², Frenkel identifie trois composantes principales de la métacognition pour mieux comprendre les processus cognitifs mis en jeu lors de l'apprentissage et la résolution de problèmes.

La première composante désigne les connaissances métacognitives. Ce sont les connaissances que nous avons sur nos propres processus cognitifs. C'est lié à notre capacité d'apprendre, comprendre, mémoriser, réfléchir et résoudre des problèmes. Nous pouvons les subdiviser également en trois catégories : les connaissances métacognitives par rapport aux « personnes », « tâches » et « stratégies ».

²⁹ Lupeanu, D. (2021). Métacognition 101. *KnowledgeOne*.

³⁰ (1978). L'éducation cognitive : modèle et méthodes pour apprendre à penser. *Revue Française de Pédagogie*.

³¹ https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/Metacognition_GT5.pdf

³² <https://www.cairn.info/revue-enfance2-2014-4-page-427.htm>

Respectivement, cela concerne la motivation, les émotions puis les connaissances déjà acquises et enfin les connaissances procédurales. Ainsi, les connaissances métacognitives sont considérées comme essentielles à la réussite scolaire car elles aident l'élève à apprendre de manière autonome, et résoudre efficacement des problèmes.

La seconde composante désigne les stratégies métacognitives. Les définitions sont variées mais tendent vers une conception commune. Selon Brown, ce sont les activités de régulation et de surveillance de la cognition³³. Les stratégies métacognitives comprennent plusieurs activités ayant pour but de réguler l'activité cognitive et modifier les stratégies employées en fonction des résultats obtenus. Ce sont des outils précieux permettant la gestion et l'optimisation par l'élève de son propre processus d'apprentissage. On peut également les subdiviser en trois catégories : la planification, le contrôle et la régulation. Les stratégies de planification consistent à identifier les différentes étapes nécessaires pour atteindre un objectif donné. Elles permettent d'anticiper les obstacles potentiels et permettent de choisir une stratégie efficace. Les stratégies de contrôle concernent la vérification et l'évaluation des étapes pour s'assurer de la qualité cognitive et de la conformité avec la tâche travaillée. Enfin, les stratégies de régulation résultent de la stratégie précédente. Cela consiste à adapter les stratégies mises en place en fonction des nouvelles informations recueillies. Kluwe³⁴ identifie quatre types de régulation : la régulation liée à la capacité de traitement (gestion de l'effort), au matériel à traiter, à l'intensité du traitement et à la vitesse du traitement. La gestion de l'activité mentale n'est pas nécessairement consciente ni verbalisée.

La troisième, et dernière, composante fait référence aux expériences métacognitives. Cela désigne l'expérience consciente de ce que l'on est en train de faire. Ainsi, ce sont des expériences conscientes à la fois cognitives et affectives qui résultent d'une réflexion consciente de la personne sur ses processus cognitifs en cours.

En somme, pour une métacognition efficace des élèves, il est important de prendre en considération les trois composantes. Elles nécessitent toutes un soutien et une instruction appropriée.

1.2.2. Constats et enjeux

La métacognition a été identifiée comme un facteur clé pour favoriser l'apprentissage et la réussite scolaire des élèves. En effet, être conscient de sa façon d'apprendre permet à l'élève de mieux comprendre ses processus cognitifs. Ainsi, il peut développer des stratégies d'apprentissage efficaces.

³³ <https://www.cairn.info/revue-enfance2-2014-4-page-427.htm>

³⁴ Cité par L. Saint-Pierre & L. Lafortune dans *Affectivité et métacognition dans la classe*, De Boeck, 2011.

Selon une méta-analyse de Noël et al.³⁵, la métacognition est le facteur qui a le plus grand effet positif sur l'apprentissage parmi plus de 200 facteurs étudiés. Donc, il est essentiel de développer la métacognition que ce soit pour les élèves en difficulté scolaire ou non.

« Une « bonne régulation » [métacognitive] conduit l'élève à s'engager dans l'apprentissage avec confiance et enthousiasme. La « mauvaise régulation » de la métacognition se solde par le dégoût d'apprendre, l'évitement de l'école, le décrochage, et par ce que l'on nomme « la spirale de l'échec ». »³⁶

Ainsi, la métacognition n'étant pas à négliger, nous pouvons nous intéresser aux programmes scolaires. On peut constater que ce vocable apparaît une fois dans le bulletin officiel actuel du cycle 3. Il est recommandé d'enseigner des stratégies explicites aux élèves afin qu'ils comprennent mieux les contenus enseignés et qu'ils développent des capacités métacognitives.

« Les stratégies utilisées pour comprendre sont enseignées [aux élèves] explicitement et ces derniers développent des capacités métacognitives qui leur permettent de choisir les méthodes de travail les plus appropriées. »³⁷

Puisque les stratégies sont enseignées explicitement, et que leur utilisation est un aspect crucial de la réussite scolaire³⁸, nous pouvons questionner l'usage qu'en font les élèves. En effet, les élèves étant en réussite sont ceux capables de sélectionner et utiliser efficacement les stratégies les plus appropriées pour répondre à une tâche donnée. Cependant, comme l'a souligné Vianin en 2009, les élèves utilisent généralement les mêmes stratégies d'apprentissage, même si celles-ci ne sont pas adaptées à la tâche en question. De cette façon, les élèves en difficulté emploient des stratégies peu efficaces car ce sont celles qu'ils maîtrisent correctement. En d'autres termes, les élèves utilisent les mêmes stratégies de manière répétitive sans adaptation aux situations d'apprentissage. Vianin complète son propos en indiquant que les élèves en réussite scolaire utilisent et organisent leur stratégie en adéquation au type de problème rencontré en passant plus de temps à lire la consigne et à planifier la résolution de la tâche en sous-objectifs.

³⁵ (Romainville Marc, Noël Bernadette, Wolfs José-Luis. La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation. In: Revue française de pédagogie. Volume 112, 1995. pp. 47-56.

³⁶ La métacognition : bases théoriques et indications pratiques pour l'enseignement et la formation - CSEN
https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/Brochure_Finale_Metacognition_GT5_compressed.pdf

³⁷ D'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020

³⁸ Colcanap, P. (2022b, mars 9). Métacognition et réussite des élèves - Les Cahiers pédagogiques.

De plus, nous avons constaté précédemment que les stratégies métacognitives ne sont pas toujours conscientisées et verbalisées par les élèves. Finalement, permettre la prise de conscience de l'activité mentale pour l'élève reflète un enjeu en lien avec notre questionnement. Pour en prendre conscience, il est nécessaire de réfléchir à sa propre méthode, de l'exprimer verbalement autant que possible, et d'évaluer son efficacité.

Nous pouvons également souligner que les compétences métacognitives ne se limitent pas à un apprentissage spécifique. Au contraire, Portelance indique que ce sont « des compétences transversales d'ordre intellectuel faisant appel à l'autonomie de la pensée et au sens de l'effort »³⁹. Ainsi, elles s'appliquent à différents domaines scolaires, ou non scolaires, par la transposition, effectuée par l'élève, des différentes connaissances, stratégies et expériences métacognitives.

En résumé, plusieurs enjeux sont à relever pour permettre une régulation métacognitive positive de l'élève et ainsi, l'amener à s'engager dans les apprentissages avec confiance : l'utilisation, la conscientisation, la verbalisation et la transposition des compétences métacognitives.

I.2.3. L'enseignement explicite et la métacognition

Nous avons constaté qu'actionner le processus métacognitif permet aux élèves de prendre conscience de leurs stratégies d'apprentissage et des améliorations possibles. Cela développe leur capacité d'analyse réflexive, afin qu'ils puissent s'améliorer. La métacognition est « une opération mentale qui est habituellement exprimée par des verbes tels qu'explicitier, (auto)évaluer, analyser »⁴⁰. Ce retour nous indique que l'explicitation est une action qui permet de mettre en œuvre la métacognition. Nous pouvons donc approfondir le lien entre enseignement explicite et métacognition.

Selon Vianin⁴¹, il est fondamental de commencer par l'enseignement des stratégies avant de passer à l'apprentissage des contenus. Il explique également que les élèves doivent savoir pourquoi, comment et quand utiliser les nouvelles stratégies pour qu'ils puissent les assimiler. Ceci étant un prérequis de l'enseignement explicite, nous pouvons répondre à cette préconisation par son usage. Par ailleurs, de nombreuses études⁴² ont montré qu'un enseignement explicite des stratégies de planification et évaluation de leur apprentissage favorise la métacognition des élèves.

³⁹ Portelance (2002) : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_compétences-transversales-primaire.pdf

⁴⁰ Sannier-Bérusseau, C. (2017). Noël, B. et Cartier, S. C. (dir.) (2016). De la métacognition à l'apprentissage autorégulé. Bruxelles, Belgique : De Boeck. *Revue des sciences de l'éducation*.

⁴¹ VIANIN, P. (2043). L'aide stratégiques aux élèves en difficulté scolaire. *De Boeck*.

⁴² Education Endowment Foundation, 2022 ; Muijs & Bokhove, (2020)

Pour conclure, nous faisons le choix d'étudier la place de la métacognition au sein d'un enseignement explicite. Effectivement, cette méthode d'enseignement comprend une explication claire et structurée des objectifs à atteindre, des connaissances et des compétences à acquérir, ainsi que des stratégies pour les atteindre. Ainsi, elle est étroitement liée à la métacognition puisqu'elle permet une conscientisation et une régulation du processus d'apprentissage.

I.2.4. L'écriture réflexive au service de la métacognition

Depuis les programmes scolaires de 2015, l'écriture occupe une place importante dans l'enseignement du français. Les compétences travaillées incluent « le recours à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre »⁴³. Donc l'écriture ne doit pas être réduite à la maîtrise de la langue puisqu'elle est également importante pour la communication et la réflexion. Nous pouvons donc nous interroger sur les études existantes concernant l'écriture réflexive.

Ce type permet à l'apprenant de s'interroger sur ses propres pratiques d'apprentissage, ses erreurs, ses difficultés et ses réussites. En outre, Bruno Richardot⁴⁴ distingue trois composantes : les écrits « dans », « sur » et « pour » l'action. Ainsi, l'écriture réflexive relève des écrits « dans » l'action pédagogique, c'est-à-dire qu'elle est une forme d'écriture qui se réalise dans le cadre de la pratique de l'enseignement et de l'apprentissage. Cette catégorie d'écrits se différencie des écrits « sur » l'action, qui portent sur une analyse de l'action passée, et des écrits « pour » l'action, qui ont pour but de préparer ou d'organiser l'action à venir. Donc, l'écriture réflexive est une écriture qui accompagne l'action en cours, permettant à l'enseignant et à l'élève de prendre du recul sur leur pratique, de l'analyser, de la questionner et de l'améliorer en développant leur métacognition. L'écriture réflexive est donc un moyen efficace pour aider l'apprenant à devenir plus conscient de ses propres processus d'apprentissage, à mieux les comprendre et à les améliorer. Le journal des apprentissages est donc un outil précieux pour les enseignants qui souhaitent encourager leurs élèves à devenir des apprenants réflexifs et autonomes.

L'enjeu de l'écriture réflexive est de permettre à l'apprenant de prendre du recul sur son propre processus d'apprentissage et de mieux comprendre ses propres mécanismes cognitifs. En écrivant sur ses expériences d'apprentissage, l'apprenant peut prendre conscience de ses propres forces et faiblesses, identifier les stratégies qui ont fonctionné pour lui et celles qui ne l'ont pas fait, et ainsi ajuster son comportement en conséquence. Cela permet également à l'apprenant de mieux comprendre ses émotions et ses attitudes face à l'apprentissage, et de développer une plus grande capacité

⁴³ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015*, p.99.

⁴⁴ Randolet, M. (2013). *Écrire (sur) ses pratiques : un chemin pour devenir un praticien réflexif*.

d'autorégulation. L'écriture réflexive peut donc jouer un rôle important dans l'amélioration de l'apprentissage, ainsi que dans le développement de compétences métacognitives plus générales.

I.2.4.1. Le journal d'apprentissage : constats et définition

D'après les travaux de Jacques Crinon⁴⁵, le journal d'apprentissage est un exemple d'écriture réflexive qui « consiste à faire récapituler librement par écrit aux élèves, à la fin de chaque journée, ce qu'ils ont appris au cours de la journée, et à faire lire chaque matin par quelques-uns le contenu de leur journal à la classe qui en discute ».

Plusieurs principes sont nécessaires à la mise en œuvre du journal d'apprentissage. Cet outil demande régularité et ritualisation sur un temps long. L'utilisation ritualisée est nécessaire pour assurer une progression de l'élève dans sa démarche réflexive. Le principe fondamental est que les exigences doivent être progressives. On vise un processus réflexif continu.

Cet outil a été développé pour répondre à un constat : il existe des malentendus sur les termes « faire », « apprendre » et « comprendre ». Ceux-ci sont souvent utilisés de manière interchangeable, alors qu'ils désignent des processus différents. Le terme « faire » renvoie à une action concrète réalisée par l'apprenant, souvent sous la supervision de l'enseignant. Par exemple, faire une expérience en sciences. « Apprendre » désigne le processus cognitif par lequel l'apprenant acquiert de nouvelles connaissances, compétences ou attitudes. Il s'agit d'un processus mental complexe qui implique, entre autre, la mémorisation, la compréhension et la réflexion. Enfin, le terme « comprendre » se réfère à la capacité de l'apprenant à saisir le sens d'une information, d'une situation ou d'un concept. Comprendre ne se limite pas à la simple mémorisation de faits, mais implique une compréhension en profondeur de ce qui est étudié. Il est donc important de distinguer ces trois termes et de les utiliser de manière précise pour éviter tout malentendu en pédagogie. Les enseignants peuvent aider les élèves à mieux comprendre ces concepts en leur expliquant clairement ce qu'ils signifient et en les utilisant de manière cohérente dans leur enseignement. Le journal d'apprentissage vise donc à conduire les élèves à expliciter l'enjeu d'apprentissage par l'écriture régulière.

Les élèves sont ainsi encouragés à produire des écrits réflexifs progressifs grâce à deux points-clés. Il faut également alterner les moments d'écriture et les échanges oraux. Ainsi, le premier point correspond à l'activité de lecture orale devant la classe. Cela permet une conversation métacognitive entre les élèves. Effectivement, l'élève lit et qui fait part de son résumé va par la suite échanger avec ses camarades qui vont lui faire un retour sur sa production en ciblant la compréhension de l'objet

⁴⁵ Crinon, J. (2008b). Journal des apprentissages, réflexivité et difficulté scolaire.

d'apprentissage et ses procédures de réalisation. Le second point correspond au feedback de l'enseignant permettant d'affiner les repérages des élèves.

II. Cadre méthodologique : l'expérimentation.

II.1. Recueil des données

II.1.1. Présentation du contexte

L'expérimentation a été menée dans l'école primaire où je réalisais mon stage en responsabilité. L'école, située à **x**, accueille près de 170 écoliers et comporte 6 classes composées d'élèves issus de milieux socio-culturels plutôt privilégiés.

L'expérimentation de mon mémoire a été réalisée durant mon stage en responsabilité à mesure d'un mardi par semaine de septembre 2022 à mars 2023, puis sur une période de stage massé durant trois semaines et datée du 30 janvier au 17 février 2023. J'ai enseigné dans une classe double niveaux : 20 élèves de CM2 et 8 élèves de CM1. Globalement, le groupe classe fournit de bons résultats scolaires. On constate une minorité de classe rencontrant des difficultés d'apprentissage.

Les méthodes et outils de ce mémoire sont propres à mon enseignement du mardi. Il n'y a pas eu de continuité pédagogique entre l'enseignante titulaire et moi-même afin d'uniformiser nos pratiques sur la semaine. Ainsi, au cours de la première période scolaire, ma pratique réflexive s'est portée sur la mise en place d'un enseignement explicite notamment soucieux des stratégies métacognitives. Ayant pris connaissance du concept de journal d'apprentissage durant cette période, j'ai effectué de nombreuses recherches afin de préparer son instauration au cours de la seconde période. Ainsi, l'outil d'écriture a été utilisé en classe durant deux périodes.

II.1.2. Conditions de recueil des données

Le sujet de notre mémoire porte sur l'enseignement explicite des stratégies métacognitives pour développer la réflexion des élèves sur le sens de l'activité scolaire.

Rappelons également nos hypothèses. La première suppose que l'enseignement explicite des stratégies métacognitives permet de responsabiliser l'élève dans son parcours d'apprentissage. On

suppose qu'en lui enseignant les stratégies de manière explicite, l'élève va conscientiser et appliquer davantage les stratégies de planification, contrôle et régulation. La seconde suppose que le journal d'apprentissage permet à l'élève d'évaluer ses processus métacognitifs.

Nous allons utiliser deux outils pour répondre à notre problématique : un questionnaire effectué en classe en début et fin d'expérimentation pour référencer les processus métacognitifs engagés par les élèves dans leurs apprentissages et ainsi évaluer leurs progressions. Le second outil est le journal des apprentissages. Pour cet outil, on effectuera une analyse qualitative et une analyse quantitative.

Afin d'observer si le journal des apprentissages a permis à l'élève de devenir autonome et responsable dans son parcours d'apprentissage, on réalisera une analyse qualitative. Le but est d'observer si la pratique d'une écriture réflexive dans le journal des apprentissages a permis à l'élève de progresser dans sa construction des connaissances.

De surcroît, nous réaliserons également une analyse quantitative sur le journal d'apprentissage pour évaluer l'outil par rapport à notre problématique. Nous porterons notre observation sur plusieurs points. Premièrement, au vu de nos recherches, nous avons pu constater qu'il existait de nombreuses typologies des journaux d'apprentissage. Ainsi, nous commencerons par catégoriser les écrits des élèves en fonction du type de journal selon les travaux de Caroline Sheepers⁴⁶. Deuxièmement, s'intéresser aux pronoms personnels utilisés permet d'analyser la prise de responsabilité des élèves dans leur apprentissage. L'usage du « je » tend à indiquer un élève acteur de son apprentissage au contraire du « nous ». Ensuite, nous nous intéresserons aux verbes utilisés du point de vue d'une quantité, et de son niveau de réflexion. L'utilisation de verbes tels que « comprendre », « analyser » ou « appliquer » peut indiquer un niveau de réflexion plus élevé que l'utilisation de verbes tels que « répéter » ou « mémoriser ». Par la suite, nous pouvons observer si l'élève fait part de « forces » ou « faiblesses », cela indiquerait un certain niveau de réflexion leur permettant de cibler leurs apprentissages dans une question de progressivité. Pour finir, nous noterons la présence, ou non, d'exemples. Cela peut nous donner une indication sur la capacité des élèves à appliquer leurs connaissances à des situations concrètes.

⁴⁶ Scheepers, C. (2021). Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur. De Boeck Supérieur.

II.2. Présentation de la méthodologie

II.2.1. Questionnaire pour recenser les pratiques métacognitives des élèves

Afin d'évaluer la progression des élèves à conscientiser et utiliser les stratégies métacognitives, nous avons élaboré un questionnaire à choix multiples à partir d'une recherche⁴⁷ (cf. annexe 1). Il est composé de six questions où il pouvait répondre en utilisant quatre réponses types : « pas du tout d'accord », « un peu d'accord », « d'accord », « tout à fait d'accord ». L'enseignant avait le rôle d'accompagner les élèves en explicitant avant tout les réponses possibles puis chaque question.

Nous avons fait réaliser ce questionnaire deux fois : une première fois le 20 septembre 2022, et une seconde fois le 14 mars 2023 pour faire le bilan et établir la progression des élèves. Nous avons catégorisé chaque question en fonction de la stratégie métacognitive sollicitée : planification, contrôle et régulation.

Entre ces deux dates, nous avons enseigné explicitement plusieurs stratégies : la première séquence sur la méthodologie de l'apprentissage à porter sur « comment apprendre une leçon ». Celle-ci est fondée à partir d'une séquence proposée dans l'ouvrage « Tous les élèves peuvent apprendre » de N.Dévolvé⁴⁸. Concernant l'explicitation, nous avons pris le parti d'utiliser la démarche explicite de l'acception canadienne (dite « enseignement direct »). Effectivement, à notre sens, ses étapes de leçon sont efficaces pour répondre à cet apprentissage. Pour créer nos séances explicites, nous les avons basées sur les travaux de Madeline Cheek Hunter⁴⁹ qui définit une leçon explicite en sept étapes : mise en situation, modelage, pratique guidée, pratique autonome, objectivation, révisions, évaluation. Plusieurs étapes sont importantes pour développer la métacognition notamment la phase de modelage qui consiste pour l'enseignant à rendre explicite son raisonnement implicite. Il dit oralement les questions qu'il se pose face à l'activité : quoi faire, où, quand, comment le faire. Il explique également les stratégies impliquées dans sa réalisation. L'objectif est que l'élève s'approprie cette démarche.

II.2.2. Le journal d'apprentissage

Ayant en mémoire les principes fondamentaux du journal d'apprentissage, nous avons établi un usage type de l'outil en plusieurs phases durant chaque séance d'écrit. Cette mise en place se base sur les recherches de Jacques Crinon que nous avons abordées précédemment. Il recommande d'écrire à la fin

⁴⁷ Berger, J. (2019, 8 octobre). Une affaire de métacognition : l'autoévaluation des stratégies d'apprentissage par questionnaire.

⁴⁸ Delvolvé, N. (2005). Tous les élèves peuvent apprendre - Aspects psychologiques et ergonomiques des apprentissages : aspects psychologiques et ergonomiques des apprentissages. Hachette Éducation.

⁴⁹ Extrait vidéo de Jean-Yves Rochex sur l'enseignement explicite. (s. d.).

de chaque jour de classe et de réaliser la discussion le lendemain à l'entrée en classe. Malgré cette préconisation, étant en classe une fois par semaine, il ne nous semble pas pertinent d'écrire le mardi soir sans effectuer la phase d'oralisation. C'est pourquoi, nous organiserons un créneau minimum de trente minutes dédié au journal des apprentissages dans l'emploi du temps. Cela a nécessité une réorganisation des matières à enseigner le mardi.

Il a été choisi de réaliser un document (cf. annexe 2) qui permet de regrouper l'ensemble des mardis d'une période. Il s'intitule « Mon journal des apprentissages ». Sur ce document, nous faisons apparaître les questions tirées de la progressivité du guide de questionnement proposé par Philippe Clauzard⁵⁰ (cf. annexe 3).

Reposant sur une démarche progressive, nous avons établi un outil pour l'enseignant : une planification des écrits où nous faisons apparaître les évolutions et les questionnements (cf. annexe 4).

Lors de sa mise en place auprès des élèves, l'enseignant veille à présenter le journal des apprentissages en indiquant son objectif pédagogique (faire le bilan quotidien des nouveaux apprentissages à travers l'écriture). Il veille à informer les élèves que cette activité n'est pas évaluée par l'enseignant. La première séance est explicitée par l'enseignant : il présente effectivement l'objectif, et poursuit en présentant respectivement la phase d'écriture et la phase d'oralisation. Les questionnements sont expliqués et reformulés par les élèves. De plus, l'enseignant montre l'exemple en effectuant lui-même l'exercice : il réalise le modelage. Ainsi, durant la phase d'écriture, l'enseignant se met en retrait. Il doit avant tout observer les élèves et apporter une aide, si nécessaire. Celle-ci dure quinze minutes. Cela se poursuit ensuite par la phase d'oralisation : un élève se porte volontaire pour lire sa production. Il termine sa présentation en faisant un retour personnel sur son texte. Ensuite, c'est au tour des camarades de faire un retour sur sa production. Ensemble, ils s'interrogent et justifient leurs réponses. L'objectif est de permettre aux élèves d'échanger et de questionner leurs pratiques. Le rôle de l'enseignant est de réguler les échanges et de les accompagner à formaliser les critères de réalisation et de réussite propres à cette activité. Il les questionne pour amorcer une démarche réflexive sur les termes utilisés notamment « faire » et « apprendre ». Pour finir, les élèves sont encouragés à améliorer leur écrit à la suite de la discussion dans le but d'approfondir et d'évaluer son travail.

⁵⁰ PROJET JDA : Recherche - action sur le journal des apprentissages. (2021b, janvier 17). *UNIV & ; PERSO - Blog de Philippe Clauzard.*

III. Résultats de l'expérimentation

III.1.1. Résultats du journal des apprentissages

Le journal des apprentissages a été analysé de manière qualitative dans un premier temps. Nous souhaitions étudier le progrès des élèves dans sa construction des connaissances. Ceci dans le but de déterminer si grâce à l'écrit réflexif, l'élève est devenu plus autonome et responsable dans son parcours d'apprentissage.

Lors des trois premiers écrits, ceux-ci étaient réalisés en fin de journée. De nombreuses connaissances et informations avaient été vues par les élèves. Ainsi, nous avons pu observer que leurs écrits ne se concentraient pas sur un apprentissage spécifique mais sur plusieurs éléments de la journée n'ayant pas toujours rapport. De plus, à partir de l'observation des comportements de classe, l'exercice d'écrit était effectué après le sport : nous pouvions constater en classe un manque de motivation pour se remettre en condition de travail. Ils ont été plusieurs à exprimer le besoin de se décharger de la surcharge cognitive. Pour cela, ils ont développé des stratégies comme lister simplement les apprentissages, ou alors en faisant des réponses courtes s'appuyant sur l'emploi du temps affiché en classe (cf. annexe 5 - catégorie 1). D'ailleurs, l'enseignant, ayant instauré la présentation de la journée à l'arrivée des élèves le matin, a pu constater l'importance de cette verbalisation sur les retours des élèves. Les premiers écrits présentaient majoritairement des listes tandis qu'après la présentation quotidienne journalière, les élèves prenaient appui sur ce support affiché au tableau. Ceci correspond à une première expression d'autonomie dans les apprentissages.

À partir du troisième écrit, les élèves ont commencé à donner des exemples. Pour certains, cela correspondait à une illustration de la notion d'apprentissage par des mots. Tandis que pour d'autres, cela nécessitait d'utiliser des schémas (cf. annexe 5 - catégorie 2). Ces exemples permettent aux élèves de visualiser et clarifier concrètement l'apprentissage. Cette pratique démontre une réflexion qui s'approfondie : les élèves cherchent à exprimer leurs pensées de la meilleure façon possible. Ils peuvent ainsi se montrer plus efficace. Laisser le choix aux élèves de réaliser ou non des dessins pour accompagner les écrits leur permet de piloter leurs apprentissages.

À l'issue de la seconde période, on constate que les élèves ont majoritairement investi l'outil. Toutefois, l'enseignant joue un rôle crucial dans l'accompagnement de la verbalisation des apprentissages pour les élèves en difficulté. Un des premiers obstacles constatés est la maîtrise de la langue et les attentes syntaxiques. Les élèves écrivaient peu et de manière succincte. Quelques élèves ont d'ailleurs exprimé l'importance des retours de l'enseignant sur leur pratique. (Cf. annexe 5 - catégorie

3). Au vu de ces premiers retours, nous avons fait le choix de guider ces élèves pendant la phase d'écriture en les questionnant dans une discussion individuelle. En effet, l'analyse des journaux d'apprentissage a révélé que les écrits étaient difficilement compréhensibles. À partir d'une question du type « As-tu réussi à faire quelque chose ce matin en géométrie ? », nous avons pu interroger l'élève à l'oral pour faire émerger ses réussites. Ayant accompagné ces élèves, soit par un procédé de questions-réponses, soit en effectuant de la dictée à l'adulte (élève en situation de handicap, non accompagné par une AESH), nous avons pu constater que le fait de raconter à un interlocuteur leur a permis de faire progresser leur écrit. Nous pouvons affirmer qu'une démarche superficielle de verbalisation peut déjà constituer une grande aide avant le travail d'écriture. D'ailleurs, nous avons pu constater que les feedbacks positifs engendrés ont encouragé les élèves à continuer leurs efforts. Cela a eu un impact sur l'attitude des élèves : leur volonté de persévérer a été amplifiée malgré les difficultés rencontrées. Ils étaient plus engagés dans leur écrit. Nous pouvons en conclure que cela a développé la confiance des élèves envers leur instruction et l'enseignant. On peut également affirmer que les interactions avec l'enseignant sont nécessaires pour permettre une réflexion progressive de l'élève.

En période 3, nous avons fait évoluer les questionnements pour faire apparaître la verbalisation des procédures d'apprentissage. Nous avons pu distinguer qu'une majorité d'élèves s'est essayée à répondre à la question « comment ont-ils appris ? ». Le travail que nous avons effectué semble avoir porté intérêt dans le choix des mots utilisés. Plusieurs élèves ont interpellé l'enseignant durant la phase d'écriture pour vérifier le sens des mots « apprendre » et « comprendre ». On constate que certains élèves ont essayé d'expliquer la formation mentale d'une image afin de résoudre un problème. (cf. annexe - catégorie 4). D'ailleurs, l'exercice d'écriture s'est maintenant focalisé sur les enseignements du matin. Cela a permis de répondre en partie au constat de la période précédente où les élèves se retrouvaient parfois en surcharge cognitive. Ainsi, cela a permis de bien distinguer la phase d'écriture (en fin de matinée) et la phase d'oralisation (en début d'après-midi). De surcroît, la phase d'oralisation a pu être davantage bénéfique aux élèves. Elle est importante pour palier aux difficultés d'écriture. Il est possible d'intégrer les questionnements appris explicitement pour guider les échanges et les rendre constructifs : « penses-tu avoir précisé l'objet d'apprentissage ? », « as-tu répondu à comment tu as appris ? ». Ces moments d'échange sont nécessaires et primordiaux pour développer le processus réflexif de chacun.

Entre le début et la fin de l'expérimentation, nous avons pu distinguer plusieurs niveaux de formulation dans les écrits. Au départ, nous avons constaté une description des activités (« j'ai fait de la géométrie »). Une majorité des élèves tend à donner l'objectif de l'apprentissage en l'explicitant, ils accompagnent l'écrit de schémas ou dessins (« j'ai appris à distinguer les triangles particuliers »). Ces élèves tendent à devenir acteurs de leurs apprentissages mais leur réflexion est-elle réelle sur les apprentissages ? Enfin, nous constatons que quelques élèves ont commencé à piloter leur instruction

(cf. annexe 5 - catégories 4 et 5). Effectivement, les élèves répondent à la question « comment » et pose des objectifs pour leur parcours. Donc, nous constatons qu'une démarche d'écriture réflexive tend à rendre autonomes et responsables les élèves.

Une seconde analyse de type quantitative, nous a permis de questionner l'outil et son impact concernant le fait de responsabiliser les élèves. Tout d'abord, afin d'évaluer si l'élève peut rendre compte de ses apprentissages, nous allons analyser l'évolution des écrits du point de vue de leur typologie. Caroline Sheepers évoque les « journaux comptes-rendus » dans ses recherches. Ils consistent à écrire un résumé de la journée en détaillant l'emploi du temps. Au départ, en novembre 2022, 100% des élèves de notre classe rédigeaient ce type de journal. Toutefois, notre premier questionnaire indiquait « qu'est-ce que j'ai fait aujourd'hui ? ». Il est donc évident que le verbe « faire » serait omniprésent dans les productions des élèves sachant qu'on leur apprend à répondre en réutilisant le verbe de la question. Dans notre cas, les élèves l'utilisaient pour décrire les tâches effectuées à l'école et en-dehors. Nous avons vu apparaître, chez 14 élèves, une mention des activités réalisées avec le périscolaire sur le temps méridien. Cette description porte également sur les apprentissages : « j'ai fais du sport », « j'ai appris la géométrie sur l'ordinateur » (annexe 5 - catégorie 1). On voit également l'introduction du verbe « apprendre ». Cette émergence nous a questionné : est-ce que les élèves distinguent explicitement les verbes « faire » et « apprendre » ? Ainsi, les élèves peuvent confondre les termes « faire » et « apprendre », car ils ont souvent l'impression que le simple fait de faire une tâche suffit pour apprendre. Ils pensent que la mémorisation se fait automatiquement sans avoir à réfléchir sur le processus d'apprentissage lui-même. De plus, la recherche de la réponse correcte immédiate peut conduire à se concentrer sur la tâche à accomplir plutôt que sur les processus cognitifs impliqués dans l'apprentissage. Il existe une confusion véritable sur les verbes « faire » et « comprendre » et chez les différents profils d'élèves. Cependant, l'explicitation des stratégies cognitives a permis de faire le point dessus comme nous le fait constater la baisse du pourcentage d'écrit de ce type. Effectivement, à l'issue de l'expérimentation, seulement 18% des élèves utilisent le type « compte-rendu ».

De plus, au début de l'expérimentation, on constatait que 75% des élèves utilisaient plutôt les pronoms « on » et « nous ». Exprimer les expériences d'un groupe permet de ne pas se confronter soi-même à son apprentissage. Cela peut être dû à un manque de confiance en soi et dans son processus d'apprentissage. En questionnant les élèves sur l'usage de ces pronoms, on a pu constaté qu'il était plus facile de partager les erreurs et les difficultés au nom d'un groupe, car ils ne sont pas considérés comme les seuls à rencontrer des difficultés.

La troisième période était l'occasion d'aborder le verbe « comprendre ». De même, nous avons constaté qu'il était nécessaire d'enseigner explicitement la différence entre « apprendre » et « comprendre ». Afin de savoir, si la notion « apprise » a été « comprise », il est nécessaire de s'intéresser à la verbalisation des processus impliqués. Effectivement, l'élève doit être en capacité d'expliquer comment il a procédé pour résoudre l'exercice. Le huitième écrit posait la question « comment j'ai fait ce travail ? », « avec quels moyens, aides, outils ai-je fait ce travail ? ». Il a mis en évidence que pour y répondre, les élèves ont fait référence aux manuels utilisés en classe et aux instruments de géométrie. Ces éléments désignent les supports de l'activité. Les élèves ont compris les termes de question en répondant par la matérialité d'un moyen, d'une aide. L'explicitation des termes a permis aux élèves de développer leurs réflexions et finalement de pouvoir proposer pour une partie d'entre eux une explication. Comme le souligne l'écrit présent en annexe 5 (catégorie 4), l'élève explique que pour pouvoir soustraire deux nombres décimaux, il faut avoir conscience qu'il est nécessaire d'aligner les virgules des deux nombres. Cet écrit montre la réflexion induite pour que l'élève comprenne ses propres cheminements de pensées. Au départ, seulement 21% de la classe était en capacité d'agir comme cet élève dans leurs écrits. Toutefois, la régularité de l'exercice et l'exercice d'oralisation a permis une verbalisation explicite des stratégies. Les élèves ont effectué le modelage des processus durant cette phase d'échange orale. À la fin de l'expérimentation, près de 50% des élèves ont acquis la distinction entre « apprendre » et « comprendre ». Le reste de la classe tend à développer ces stratégies métacognitives en proposant régulièrement des essais sur les processus d'apprentissages mis en jeu.

Enfin, il est important de noter que la distinction entre les verbes « faire », « apprendre » et « comprendre » reste difficile. Le fait que les élèves aient identifié l'objet de l'apprentissage est déjà un premier pas vers une posture plus réflexive. Le fait que les élèves identifient les connaissances acquises et tendent à expliciter les procédures de réalisation permet de dépasser le stade de la simple énumération des activités.

III.1.2. Résultats du questionnaire

Tableau 1. Réponses des élèves aux deux questionnaires recensant les stratégies métacognitives.

		Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Les réponses sont exprimées sous forme de nombre d'élèves.					
Stratégie de planification					
P1	Avant de commencer à apprendre une nouvelle leçon, je réfléchis à la manière dont je vais l'apprendre.	Questionnaire 1 (20 septembre 2022)			
		7	9	7	5
		Questionnaire 2 (14 mars 2023)			
		5	7	9	7
P2	Avant d'étudier une leçon, j'estime le temps que je vais mettre pour apprendre.	Questionnaire 1 (20 septembre 2022)			
		12	6	6	4
		Questionnaire 2 (14 mars 2023)			
		10	8	6	4
Stratégie de contrôle					
C1	Quand je révise une leçon, je me questionne pour être sur que j'ai compris.	Questionnaire 1 (20 septembre 2022)			
		11	7	8	2
		Questionnaire 2 (14 mars 2023)			
		4	8	6	9
C2	Quand j'étudie une leçon, j'essaie de déterminer si j'ai réussi à apprendre ma leçon	Questionnaire 1 (20 septembre 2022)			
		13	5	6	4
		Questionnaire 2 (14 mars 2023)			
		5	8	8	7
Stratégie de régulation					
R1	Si je ne comprends pas quelque chose, je reviens au début de la leçon et je m'efforce de comprendre	Questionnaire 1 (20 septembre 2022)			
		8	11	5	4
		Questionnaire 2 (14 mars 2023)			
		6	11	6	5
R2	Si je rencontre des difficultés à réaliser un exercice, j'essaie une façon différente.	Questionnaire 1 (20 septembre 2022)			
		9	9	6	4
		Questionnaire 2 (14 mars 2023)			
		6	12	6	4

Nous pouvons formuler le bilan de cette expérimentation. Notre questionnaire final montre, d'un point de vue des évolutions, que l'usage des stratégies de planification est resté constant. Cela peut s'expliquer par le fait que nous avons davantage enseigné explicitement les stratégies de contrôle utiles à l'application du journal des apprentissages. D'ailleurs, nous pouvons constater que près de 50% de la classe utilise des stratégies de contrôle. Durant l'expérimentation, nous avons souligné particulièrement ces méthodes en instaurant un questionnement explicite quotidien et en mettant en place des outils concrets (faire apparaître les critères de réussite sur les fiches d'exercices, permettre des quiz autonomes via une application, ...). Les temps de méthodologie et d'apprentissage ont permis aux élèves de devenir acteurs en choisissant les exercices ou méthodes à approfondir selon ses besoins. De plus, près de 35% des élèves utilisent des stratégies de régulation. Elles ont été abordées au cours de la moitié de la période trois mais la démarche n'a pas été finalisée.

IV. Discussion des résultats

IV.1. Quelles conclusions tirer par rapport aux hypothèses de départ ?

Avant toute chose, nous allons rappeler nos hypothèses afin d'émettre les conclusions.

La première hypothèse consistait à étudier l'effet de l'enseignement explicite des stratégies métacognitives sur la responsabilité des élèves face aux apprentissages. Nous avons observé que, majoritairement, les élèves se sont appropriés les stratégies métacognitives dans les apprentissages ultérieurs. Étant un souhait des élèves, notre première leçon de méthodologie portait sur comment apprendre une leçon. Ayant, par la suite, instauré un temps consacré à l'apprentissage dans l'emploi du temps, nous avons pu observer que les élèves utilisaient les stratégies enseignées. Effectivement, le questionnaire de fin d'expérimentation, nous indique que près de la moitié de la classe utilise des stratégies de contrôle et de régulation. De plus, l'analyse du journal d'apprentissage nous indique que les élèves ont été enclins à énoncer leur propos à la première personne du singulier (« je », « j'ai ») et qu'ils ont appréhendé la distinction entre « faire », « apprendre », et « comprendre ». Au vu de ce constat, et de l'analyse quantitative de notre recherche, nous pouvons attester que l'hypothèse est vérifiée. Donc nous constatons que l'enseignement explicite des stratégies métacognitives a eu un effet sur la responsabilité des élèves en développant leur autonomie.

La seconde hypothèse impliquait d'amener l'élève à évaluer ses processus métacognitifs grâce à l'utilisation du journal des apprentissages. Ceci est partiellement atteint. Cet outil visant à conduire les élèves à expliciter leurs apprentissages en étant soucieux des processus métacognitifs, a répondu positivement à ce point. Nous avons pu observer que majoritairement les élèves explicitaient leurs procédures métacognitives en répondant à la question « comment » dans leur journal. Cependant, tous les élèves n'ont pas été en capacité d'évaluer leurs processus métacognitifs à l'écrit. Les apprentissages ont été développés et précisés afin de répondre à la question « quoi ». Et la moitié d'entre-eux accompagne leur écrit d'une illustration. Ce type de carnet se réfère aux « journaux mosaïques » décrit par Caroline Sheepers. Effectivement, certains ont également fait progresser leur écrit en explicitant les procédures de résolution et notamment en répondant à la question « comment ». En conclusion, près d'un élève sur deux a développé une attitude réflexive régulière. Toutefois, seulement une partie des élèves s'est servi du journal des apprentissages pour évaluer et interroger ses processus métacognitifs.

IV.2. Limites de notre recherche

La forme et le contexte de ce mémoire implique inévitablement des limites à notre étude. La première étant la généralisation des résultats. Nous ne pouvons pas généraliser nos conclusions à l'ensemble des élèves de cycle 3 sur la seule base de notre recherche.

Nous pouvons constater que le choix de l'enseignement explicite comme approche méthodologique pour le développement des processus métacognitifs n'était pas nécessairement la plus pertinente. Malgré le fait que les processus de métacognition soient conciliables avec un enseignement explicite, ceux-ci auraient pu être étudiés plutôt selon l'approche du tutorat. Les défenseurs des pédagogies nouvelles⁵¹ critiquent le fait que l'enseignement explicite soit centré sur le professeur. Effectivement, le tutorat est une méthode pédagogique active et individualisée, qui s'inscrit dans le cadre de l'apprentissage collaboratif. Cela pourrait fournir une approche intéressante car on y retrouve un partage équilibré entre la place de l'enseignant et la place de l'élève dans les apprentissages.

De surcroît, nous avons fait le choix d'évaluer l'explicitation des stratégies métacognitives par le biais du journal des apprentissages. Le choix d'un outil de collecte de données peut avoir une influence sur les résultats obtenus. Chaque outil présente une limite. De plus, pour garantir une utilisation optimale⁵² de cet outil, il faut que l'enseignant se forme spécifiquement à son usage et que les élèves soient accompagnés dans son utilisation (ce que nous avons fait grâce à l'enseignement explicite).

Pour finir, la dernière et principale limite concerne le temps limité de notre recherche. La conscientisation et l'usage des processus métacognitifs nécessitent un temps suffisant de mise en œuvre pour être efficace. De surcroît, cette durée est propre à l'apprenant. L'enseignant doit donc prendre en compte cette spécificité pour garantir un respect du rythme de chacun. Cela rend difficile une évaluation standardisée des apprentissages. Ainsi, le journal des apprentissages doit être mis en œuvre suffisamment tôt dans l'année pour avoir des effets bénéfiques. En outre, ce manque de temps ne permet pas une compréhension fine de « faire », « apprendre » et « comprendre » et nuit au développement de la posture réflexive de l'élève. De même, l'enseignant doit veiller à concilier un équilibre entre ces pratiques.. La pratique orale ou la pratique écrite ne doivent pas se desservir mutuellement. L'enseignant doit veiller à concilier un équilibre entre ces pratiques..

⁵¹ Maria Montessori, John Dewey et Decroly

⁵² (Glogger et al., 2012) cité dans Frenkel, S. (2014). Composantes métacognitives ; définitions et outils d'évaluation. *Enfance*, 4,

IV.3. Perspectives

En perspective de faire évoluer notre sujet, il est important d'aller plus loin dans la mise en œuvre de la métacognition en s'interrogeant au processus de secondarisation en classe. Ce terme est défini par Philippe Clauzard et consiste à amener une réflexion sur le sens qui existe derrière la tâche scolaire à réaliser. L'élève ne fait pas pour faire, il doit théoriser son apprentissage. Ainsi, les élèves verbalisent leurs stratégies, leurs difficultés et réussites devant la tâche scolaire. Pour cela, nous pourrions nous ajouter la question « pourquoi » dans la progressivité du guide du questionnement. Ainsi, nous pourrions mieux comprendre les difficultés rencontrées par les élèves pour se saisir du sens de l'apprentissage.

Nous pouvons également interroger ce sujet à l'aide d'une autre pratique pédagogique comme le tutorat. Effectivement, ce dernier pourrait être un outil efficace pour favoriser le développement métacognitif des élèves et les rendre acteurs de leurs apprentissages. En travaillant en binôme, le tuteur et le tuteur peuvent échanger des stratégies et réfléchir ensemble sur les tâches et leurs procédures. Cela peut ainsi contribuer à l'autonomisation des élèves en les aidant à devenir des apprenants indépendants et à assumer la responsabilité de leur propre apprentissage.

De surcroît, nous aurions pu également mener des entretiens afin d'approfondir les résultats du questionnaire. Il est intéressant de questionner l'élève sur son choix de note (répartie en quatre possibilités : « pas du tout d'accord », « un peu d'accord », « d'accord », « tout à fait d'accord ») et de faire verbaliser ses procédures de réalisation.

En somme, il reste encore beaucoup de recherches à effectuer pour approfondir notre sujet mais les perspectives sont prometteuses.

Conclusion

En conclusion, ce mémoire nous a permis de nous interroger sur l'importance de l'enseignement explicite des stratégies métacognitives. Encouragé par l'éclairage institutionnel à ce sujet, nous pouvons constater l'ampleur du développement des neurosciences durant ces dernières années. Les stratégies métacognitives sont mises au cœur du processus réflexif de l'élève. Soulignons toutefois que peu d'élèves usent de la métacognition de manière autonome et en première intention pour réguler et évaluer leurs apprentissages. C'est pourquoi, nous avons expérimenté le journal des apprentissages. Le dispositif alliant l'écriture et l'oral, il était intéressant et pertinent de l'étudier dans ce cadre. De plus, l'écrit permet de prendre du recul et de s'approprier une démarche réflexive.

Donc, notre expérimentation nous a permis de constater que l'enseignement explicite des stratégies métacognitives peut permettre aux élèves de prendre conscience de leurs processus cognitifs et d'amorcer une régulation autonome de ceux-ci. De surcroît, nous avons pu lire de nombreuses études montrant l'efficacité de ces stratégies pour améliorer la réussite scolaire des élèves.

Pour rappel, notre problématique initiale qui était : « En quoi l'enseignement explicite des stratégies métacognitives permet de rendre l'élève de cycle 3 acteur de son apprentissage ? » À l'observation de nos résultats, on constate que, majoritairement, les élèves se sont responsabilisés dans leurs apprentissages. Nous pouvons donc affirmer que l'enseignement explicite des stratégies métacognitives est un levier efficace pour rendre l'élève acteur de son apprentissage. Effectivement, en encourageant cette démarche, nous pouvons aider et accompagner les élèves à devenir des apprenants plus autonomes et efficaces.

Ce mémoire nous a permis d'engager une démarche réflexive et de constater son enjeu notamment lorsque nous sommes enseignant en formation. Nos gestes professionnels se développent à la rencontre des élèves et les difficultés rencontrées nous poussent à nous interroger afin de garantir l'égalité des chances et la réussite de tous.

Bibliographie

Apprendre à apprendre. (2019, 1 juin). Consulté à l'adresse <https://www.reseau-canope.fr/notice/apprendre-a-apprendre.html>

Astuces pour intervenants : « Enseigner des stratégies métacognitives au postsecondaire » . (s. d.). Consulté à l'adresse <https://www.institutta.com/s-informer/enseigner-strategies-metacognitives-postsecondaire-astuces>

Bautier, É., & Goigoux, R. (2004a). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148(1), 89-100. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3252>

Bautier, É., & Goigoux, R. (2004b). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148(1), 89-100. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3252>

Berger, J. (2019, 8 octobre). Une affaire de métacognition : l'autoévaluation des stratégies d'apprentissage par questionnaire. Consulté à l'adresse <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/181>

Cap école inclusive. (s. d.-a). Consulté à l'adresse <https://www.reseau-canope.fr/cap-ecole-inclusive/amenager-et-adapter/fiche-adaptation/un-journal-des-apprentissages.html#:~:text=Le%20journal%20des%20apprentissages%20est,finalit%C3%A9s%20des%20t%C3%A2ches%20%C3%A0%20accomplir.>

Cap école inclusive. (s. d.-b). Consulté à l'adresse <https://www.reseau-canope.fr/cap-ecole-inclusive/amenager-et-adapter/fiche-adaptation/expliciter-pour-donner-du-sens-aux-apprentissages.html>

- CIRCONSCRIPTION DE TOUL. (s. d.). Consulté à l'adresse <https://sites.ac-nancy-metz.fr/dsden54-circo/ientoul/spip.php?article1169>
- Une classe qui fonctionne. (s. d.). Consulté à l'adresse <https://uneclassequifonctionne.be/pratiques-efficaces/metacognition>
- Clauzard, P. (2021). L'exercice de la pensée avec le journal des apprentissages, en faveur de la secondarisation des élèves. *Éducation & didactique*, 15(15-2), 27-45. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.8634>
- Colcanap, P. (2022a, mars 9). Métacognition et réussite des élèves - Les Cahiers pédagogiques. Consulté à l'adresse <https://www.cahiers-pedagogiques.com/metacognition-et-reussite-des-eleves/>
- Colcanap, P. (2022b, mars 9). Métacognition et réussite des élèves - Les Cahiers pédagogiques. Consulté à l'adresse <https://www.cahiers-pedagogiques.com/metacognition-et-reussite-des-eleves/>
- Comment expliciter les procédures, stratégies utilisées, solliciter la métacognition ? (s. d.). Consulté à l'adresse <https://ww2.ac-poitiers.fr/math/spip.php?article1141>
- Conseil scientifique de l'éducation nationale. (s. d.). Consulté à l'adresse <https://www.reseau-canope.fr/conseil-scientifique-de-leducation-nationale-site-officiel/outils-pedagogiques/boite-a-idees-du-csen.html>
- Crinon, J. (2008a). Journal des apprentissages, réflexivité et difficulté scolaire. *Repères*, (38), 137-149. <https://doi.org/10.4000/reperes.402>
- Crinon, J. (2008b). Journal des apprentissages, réflexivité et difficulté scolaire. *Repères*, (38), 137-149. <https://doi.org/10.4000/reperes.402>

Delvolvé, N. (2005). *Tous les élèves peuvent apprendre - Aspects psychologiques et ergonomiques des apprentissages : aspects psychologiques et ergonomiques des apprentissages*. Hachette Éducation.

Duval, P. (2023, 18 février). Qu'est-ce qu'un journal d'apprentissage ? - spc éd. Consulté à l'adresse <https://www.spced.fr/blog/quest-ce-quun-journal-dapprentissage/>

Éducation prioritaire. (s. d.). Consulté à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/14/Hebdo23/MENE1412775C.htm>

Enseigner plus explicitement : l'essentiel en quatre pages. (s. d.-a). Consulté à l'adresse <https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-plus-explicitement-un-dossier-ressource>

Enseigner plus explicitement : l'essentiel en quatre pages. (s. d.-b). Consulté à l'adresse <https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-plus-explicitement-un-dossier-ressource>

Enseigner plus explicitement : Pour quoi ? Qui ? Quand ? Quoi ? Comment ? Où ? (s. d.). Consulté à l'adresse <https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-explicitement-pour-quoi-qui-quand-quoi-comment#:~:text=Il%20s%27agit%20de%20d%C3%A9voiler,les%20notions%20et%20les%20concepts.>

Extrait vidéo de Jean-Yves Rochex sur l'enseignement explicite. (s. d.). Consulté à l'adresse <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives->

pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/extrait-video-de-jean-yves-rochex-sur-lenseignement-explicite

Feydercoop, V. T. L. A. P. (2021a, juin 16). L'INSTANT MÉTACOGNITION AVEC LES ÉLÈVES.

Consulté à l'adresse <https://feydercoop.wordpress.com/2020/08/27/linstant-metacognition-avec-les-eleves/>

Feydercoop, V. T. L. A. P. (2021b, juin 16). L'INSTANT MÉTACOGNITION AVEC LES

ÉLÈVES. Consulté à l'adresse <https://feydercoop.wordpress.com/2020/08/27/linstant-metacognition-avec-les-eleves/>

La formation continue des enseignants - CanoTech. (s. d.-a). Consulté à l'adresse [https://](https://www.canotech.fr/a/lenseignement-explicite-trois-etapes-vers-lautonomie?mtm_campaign=gads-dsa&mtm_source=google-ads&mtm_medium=search-ads&gclid=CjwKCAjwge2iBhBBEiwAfXDBR2hkzSS9SIthyP9GMhUQLF1xnt9x1YDIF2IiSul5kKYSv1wNJxu6cBoCG6EQAvD_BwE)

[www.canotech.fr/a/lenseignement-explicite-trois-etapes-vers-lautonomie?](https://www.canotech.fr/a/lenseignement-explicite-trois-etapes-vers-lautonomie?mtm_campaign=gads-dsa&mtm_source=google-ads&mtm_medium=search-ads&gclid=CjwKCAjwge2iBhBBEiwAfXDBR2hkzSS9SIthyP9GMhUQLF1xnt9x1YDIF2IiSul5kKYSv1wNJxu6cBoCG6EQAvD_BwE)

[mtm_campaign=gads-dsa&mtm_source=google-ads&mtm_medium=search-](https://www.canotech.fr/a/lenseignement-explicite-trois-etapes-vers-lautonomie?mtm_campaign=gads-dsa&mtm_source=google-ads&mtm_medium=search-ads&gclid=CjwKCAjwge2iBhBBEiwAfXDBR2hkzSS9SIthyP9GMhUQLF1xnt9x1YDIF2IiSul5kKYSv1wNJxu6cBoCG6EQAvD_BwE)

[ads&gclid=CjwKCAjwge2iBhBBEiwAfXDBR2hkzSS9SIthyP9GMhUQLF1xnt9x1YDIF2I](https://www.canotech.fr/a/lenseignement-explicite-trois-etapes-vers-lautonomie?mtm_campaign=gads-dsa&mtm_source=google-ads&mtm_medium=search-ads&gclid=CjwKCAjwge2iBhBBEiwAfXDBR2hkzSS9SIthyP9GMhUQLF1xnt9x1YDIF2IiSul5kKYSv1wNJxu6cBoCG6EQAvD_BwE)

[iSul5kKYSv1wNJxu6cBoCG6EQAvD_BwE](https://www.canotech.fr/a/lenseignement-explicite-trois-etapes-vers-lautonomie?mtm_campaign=gads-dsa&mtm_source=google-ads&mtm_medium=search-ads&gclid=CjwKCAjwge2iBhBBEiwAfXDBR2hkzSS9SIthyP9GMhUQLF1xnt9x1YDIF2IiSul5kKYSv1wNJxu6cBoCG6EQAvD_BwE)

La formation continue des enseignants - CanoTech. (s. d.-b). Consulté à l'adresse [https://](https://www.canotech.fr/a/lenseignement-explicite-trois-etapes-vers-lautonomie?mtm_campaign=gads-dsa&mtm_source=google-ads&mtm_medium=search-ads&gclid=CjwKCAjwge2iBhBBEiwAfXDBR2hkzSS9SIthyP9GMhUQLF1xnt9x1YDIF2IiSul5kKYSv1wNJxu6cBoCG6EQAvD_BwE)

[www.canotech.fr/a/lenseignement-explicite-trois-etapes-vers-lautonomie?](https://www.canotech.fr/a/lenseignement-explicite-trois-etapes-vers-lautonomie?mtm_campaign=gads-dsa&mtm_source=google-ads&mtm_medium=search-ads&gclid=CjwKCAjwge2iBhBBEiwAfXDBR2hkzSS9SIthyP9GMhUQLF1xnt9x1YDIF2IiSul5kKYSv1wNJxu6cBoCG6EQAvD_BwE)

[mtm_campaign=gads-dsa&mtm_source=google-ads&mtm_medium=search-](https://www.canotech.fr/a/lenseignement-explicite-trois-etapes-vers-lautonomie?mtm_campaign=gads-dsa&mtm_source=google-ads&mtm_medium=search-ads&gclid=CjwKCAjwge2iBhBBEiwAfXDBR2hkzSS9SIthyP9GMhUQLF1xnt9x1YDIF2IiSul5kKYSv1wNJxu6cBoCG6EQAvD_BwE)

[ads&gclid=CjwKCAjwge2iBhBBEiwAfXDBR2hkzSS9SIthyP9GMhUQLF1xnt9x1YDIF2I](https://www.canotech.fr/a/lenseignement-explicite-trois-etapes-vers-lautonomie?mtm_campaign=gads-dsa&mtm_source=google-ads&mtm_medium=search-ads&gclid=CjwKCAjwge2iBhBBEiwAfXDBR2hkzSS9SIthyP9GMhUQLF1xnt9x1YDIF2IiSul5kKYSv1wNJxu6cBoCG6EQAvD_BwE)

[iSul5kKYSv1wNJxu6cBoCG6EQAvD_BwE](https://www.canotech.fr/a/lenseignement-explicite-trois-etapes-vers-lautonomie?mtm_campaign=gads-dsa&mtm_source=google-ads&mtm_medium=search-ads&gclid=CjwKCAjwge2iBhBBEiwAfXDBR2hkzSS9SIthyP9GMhUQLF1xnt9x1YDIF2IiSul5kKYSv1wNJxu6cBoCG6EQAvD_BwE)

Formation des enseignants. (s. d.-a). Consulté à l'adresse [https://www.education.gouv.fr/bo/13/](https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066)

[Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066](https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066)

Formation des enseignants. (s. d.-b). Consulté à l'adresse [https://www.education.gouv.fr/bo/13/](https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066)

[Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066](https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066)

Frenkel, S. (2014). Composantes métacognitives ; définitions et outils d'évaluation. *Enfance*, N°

4(4), 427-457. <https://doi.org/10.3917/enf1.144.0427>

- Gauthier, C., & Bissonnette, S. (2017). L'enseignement explicite, une approche pédagogique pour la gestion des apprentissages et des comportements. *Rlibre*. Consulté à l'adresse <https://r-libre.telug.ca/1087/>
- Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M., & Castonguay, M. (2013a). *Enseignement explicite et réussite des élèves : La gestion des apprentissages*. De Boeck Supérieur.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M., & Castonguay, M. (2013b). *Enseignement explicite et réussite des élèves : La gestion des apprentissages*. De Boeck Supérieur.
- L'enseignement explicite : de quoi s'agit-il, pourquoi ça marche et dans quelles conditions. (2022, juin). Consulté le 7 mars 2023, à l'adresse https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/CSEN_Synthese_enseignement-explicite_juin2022.pdf
- Lupeanu, D. (2021). Métacognition 101. *KnowledgeOne*. Consulté à l'adresse <https://knowledgeone.ca/metacognition-101/?lang=fr>
- M, D., Bourdieu, P., & Passeron, J. (1972). La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. *Population*, 27(2), 335. <https://doi.org/10.2307/1529298>
- Mingat, A. (1990). *Expliquer la variété des acquisitions au Cours Préparatoire : les rôles de l'enfant, de la famille et de l'école*.
- Percipio Global Ltd. (2023, 14 avril). Metacognition and self-regulation | EEF. Consulté à l'adresse <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/metacognition-and-self-regulation>
- PROJET JDA : Recherche - action sur le journal des apprentissages. (2021a, janvier 17). *UNIV & PERSO - Blog de Philippe Clauzard*. Consulté à l'adresse <https://www.philippeclauzard.fr>

PROJET JDA : Recherche - action sur le journal des apprentissages. (2021b, janvier 17). *UNIV*

& PERSO - Blog de Philippe Clauzard. Consulté à l'adresse [https://](https://www.philippeclauzard.fr)

www.philippeclauzard.fr

Randolet, M. (2013). Écrire (sur) ses pratiques : un chemin pour devenir un praticien réflexif.

Consulté à l'adresse <https://www.erudit.org/en/journals/qf/2013-n170-qf0918/70517ac/>

Sannier-Bérusseau, C. (2017). Noël, B. et Cartier, S. C. (dir.) (2016). De la métacognition à

l'apprentissage autorégulé. Bruxelles, Belgique : De Boeck. *Revue des sciences de*

l'éducation. <https://doi.org/10.7202/1050981ar>

Scheepers, C. (2021). *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur*. De Boeck Supérieur.

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. (s. d.). Consulté à l'adresse [https://](https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm)

www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm

VIANIN, P. (2043). L'aide stratégiques aux élèves en difficulté scolaire. *De Boeck*.

(1978). L'éducation cognitive : modèle et méthodes pour apprendre à penser. *Revue Française de*

Pédagogie.

(s. d.). L'enseignement direct : comment ça marche ? *Mensuel N° 192 - Avril 2008*.

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire à destination des élèves pour évaluer les processus métacognitifs engagés

	Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Avant de commencer à apprendre une nouvelle leçon, je réfléchis à la manière dont je vais apprendre.				
Avant d'étudier une leçon, j'estime le temps que je vais mettre pour apprendre.				
Quand je révise une leçon, je me questionne pour être sûr que j'ai compris.				
Quand j'étudie une leçon, j'essaie de déterminer si j'ai réussi à apprendre ma leçon				
Si je ne comprends pas quelque chose, je reviens au début de la leçon et je m'efforce de comprendre				
Si je rencontre des difficultés à réaliser un exercice, j'essaye une façon différente.				

Questionnaire élaboré et adapté à partir d'un article.

Berger, J.-L., & Karabenick, S. (2019). Une affaire de métacognition : l'autoévaluation des stratégies d'apprentissage par questionnaire. *Évaluer. Journal international de Recherche en Éducation et formation*, 5(1), 67-85.

Annexe 2 : Document « mon journal des apprentissages »

Prénom : _____

Date : du 8 novembre au 13 décembre 2022.

Mon journal des apprentissages

Pour t'accompagner dans ton écriture, tu peux répondre aux questions :

- *Qu'est-ce que j'ai fait aujourd'hui ?*
- *Qu'est-ce que j'ai aimé et qu'est-ce que je n'ai pas aimé faire ?*
- *Qu'est-ce que je retiens de ce travail ?*

date	Bilan des apprentissages

Annexe 3 : Guide de progressivité des questionnements pour le journal des apprentissages.

Période 1	Période 2 : questions ajoutées à celles de la période 1	Période 3 : questions ajoutées à celles de la période 1 et 2
Qu'est-ce que j'ai fait ?	Comment j'ai fait ce travail ? Avec quels moyens, quels outils ou quels aides ai-je réalisé ce travail ?	De quelle manière ai-je réussi à effectuer la tâche demandée ?
Qu'est-ce que j'ai aimé faire et qu'est-ce que je n'ai pas aimé faire ?	Qu'est-ce qui était facile ? Qu'est-ce qui était difficile en faisant ce travail ?	Qu'est-ce que je pense de ce travail ? Qu'est-ce que je pense de ce que j'ai appris ?
Qu'est-ce que je retiens de ce travail ?	Qu'est-ce que j'ai compris à la fin de ce travail ?	À quoi peut me servir ce que j'ai appris ? À quoi peut me servir ce que j'ai fait ? Est-ce que c'est relié à quelque chose d'autre que je connais ? A quoi est-ce que je peux relier ce que j'ai fait ou appris ?

Guide tiré d'un protocole d'expérimentation.

Philippe CLAUZARD (Septembre 2018)

Proposition de recherche - formation « JDA – Journal des apprentissages »

Annexe 4 : Planification de l'expérimentation

Journal des apprentissages (planification des écrits)		
<u>Numéro de l'écrit</u>	<u>Date</u>	<u>Commentaire(s) de l'enseignant :</u>
<i>Période 1</i>		
	20 septembre 2022	Questionnaire sur les stratégies métacognitives engagées (premier recueil)
<i>Période 2</i>		
Écrit 1	8 novembre 2022	Présentation et instauration du rituel d'écriture. <u>Question posée</u> : Qu'est-ce que j'ai fait ?
Écrit 2	15 novembre 2022	<u>Question posée</u> : Qu'est-ce que j'ai aimé faire ? Qu'est-ce que je n'ai pas aimé faire ? (Cette question s'ajoute aux précédentes)
Écrit 3	22 novembre 2022	
Écrit 4	29 novembre 2022	<u>Question posée</u> : Qu'est-ce que je retiens de ce travail ? (Cette question s'ajoute aux précédentes)
Écrit 5	6 décembre 2022	
Écrit 6	13 décembre 2022	
<i>Période 3</i>		
Écrit 7	3 janvier 2023	<u>Fonctionnement</u> : - La phase d'écriture est réalisée en fin de matinée. - La phase d'oralisation est réalisée en début d'après-midi.
Écrit 8	10 janvier 2023	Instauration nouvelle fiche. <u>Question posée</u> : Comment j'ai fait ce travail ? Avec quels moyens, aides, outils ai-je fait ce travail ?
Écrit 9	17 janvier 2023	
Écrit 10	24 janvier 2023	
Écrit 11	31 janvier 2023	<u>Question posée</u> : Qu'est-ce qui était facile ou difficile en faisant ce travail ? (Cette question s'ajoute aux précédentes)
Écrit 12	6 février 2023	
Écrit 13	7 février 2023	
Écrit 14	9 février 2023	<u>Question posée</u> : Qu'est-ce que j'ai compris à la fin de ce travail ? (Cette question s'ajoute aux précédentes)
Écrit 15	14 février 2023	
Écrit 16	16 février 2023	
	14 mars 2023	Questionnaire sur les stratégies métacognitives engagés (Bilan)

Annexe 5 : Production d'élèves

Catégorie 1

8H30 - 9H00 : Musique : on a écouté du rock.
9H00 - 10H00 : Mathématiques : Grandeurs et mesures
On a travaillé sur le périmètre.
10H00 - 11H30 : Sciences : on a découvert les énergies

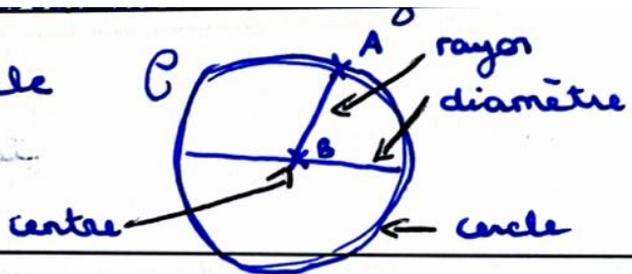
- j'ai fait du sports.
- j'ai appris la géométrie sur l'ordinateur
- j'ai appris les champs électriques.

- Calculer le périmètre d'une figure
- C'est quoi le rock?
- Commencer le texte engager

Catégorie 2

J'ai appris le vocabulaire sur les synonymes.
Je sais maintenant les repères
Exemple: beau et Jolie

j'ai travaillé sur le cercle
on appris le vocabulaire
c'était en mathématiques



Catégorie 3

Aujourd'hui, j'ai appris à m'entraîner sur le cercle
avec un atelier que j'ai fait avec ta maîtrise
J'ai bien aimé quelle règle ~~est~~ mes cercles

Catégorie 4

J'ai - J'ai calculé des nombres décimaux.
J'apprends à calculer le périmètre d'un rectangle.
J'ai écouté de la musique. (du rock)

J'ai appris à faire une soustraction
avec des nombres décimaux. Je dois mettre
les deux virgules l'une en dessous de l'autre.
La maîtresse m'a aidé à imaginer dans
ma tête. Moi, j'imagine un arbre avec les
chiffres à gauche et à droite.

Catégorie 5

J'aimerais améliorer la vitesse de mon écriture.