

École Le Vitrail

École alternative secondaire de la CSDM

Guide enseignant en construction associé au travail collectif réalisé par l'équipe-école

Louise Lafortune

Avec la collaboration de la direction et de l'équipe-école de l'école alternative Le Vitrail

Annie Lamarre, directrice au moment de la production
Geneviève Tremblay, directrice

Juin 2015

Table des matières

Introduction du guide.....	4
1. Travail préalable de l'équipe-école pour la rencontre d'octobre 2013.....	4
2. Réflexion individuelle et collective sur les objectifs que chaque personne se donne pour les 2 journées de formation d'octobre 2013	5
3. Questionnement : activité sur des paires de questions	5
4. Travail d'équipe sur des mises en situation.....	8
5. Suite du travail portant sur les mises en situation	11
6. Réflexion collective à propos de la rétroaction	14
7. Pour se former à la rétroaction	15
8. Réflexion collective à préparer portant sur les différentes tâches à réaliser dans l'enseignement	16
8.1. Caractéristiques principales accordées aux rôles des enseignants et enseignantes tels qu'ils se vivent actuellement	17
8.2. Principales caractéristiques souhaitées en fonction de chacun des tâches enseignantes	20
9. Passage à l'action à la suite de la rencontre de novembre 2013.....	23
10. Retour sur les expériences	25
11. Vers des projets interdisciplinaires : rencontre du 29 novembre 2013.....	26
11.1. Principes pour favoriser l'accompagnement de projets interdisciplinaires	27
11.2. Idées d'activités proposées à travers les expériences présentées	29
11.3. Réflexion collective : Accompagnement d'un projet interdisciplinaire tout en tenant compte de la dimension affective et de la différenciation.....	31
12. Rencontre à propos du tutorat collectif : rencontre d'une sous-équipe enseignante en décembre 2013	32
13. Stratégies d'animation des tutorats de groupe autour des portfolios	35
14. Réflexion collective à l'équipe enseignante autour des blocs d'enseignement-accompagnement.....	37
14.1. Déroulement de la journée de discussion collective de février 2014	37
14.2. Pratiques de 2013-2014 concernant les ateliers.....	37
14.3. Pratiques de 2013-2014 concernant les périodes de disponibilité.....	38
14.4. Pratiques de 2013-2014 concernant la période Projet	38
14.5. Pratiques 2013-2014 concernant les tutorats de groupe et individuels	39
15. Définitions de tâches et de pratiques souhaitées pour 2014-2015	40
15.1. Intentions générales de la nouvelle définition des tâches proposée	40

15.2.	Pratiques souhaitées dans les Périodes d'apprentissages disciplinaires et interdisciplinaires (PADI).....	41
15.3.	Pratiques souhaitées pour les Périodes ouvertes d'apprentissage (POA).....	42
15.4.	Pratiques souhaitées pour les Suivis du projet personnel (SPP).....	42
15.5.	Pratiques souhaitées pour les rencontres d'accompagnement de groupe (RAG) et les entretiens d'accompagnement de petits groupes (EAPG)	43
15.6.	Stratégies et évaluation pour les Périodes d'apprentissage disciplinaires et interdisciplinaires	44
15.7.	Stratégies et évaluation proposées pour les périodes ouvertes d'apprentissage	47
15.8.	Stratégies et évaluation proposées pour les suivis de projets personnels (SPP)	49
15.9.	Stratégies et évaluation proposées pour les rencontres d'accompagnement de groupe et les entretiens d'accompagnement de petits groupes	51
16.	Rôle des enseignants et enseignantes dans les périodes ouvertes d'apprentissage ou ateliers	55
	Intentions générales qui pourraient être spécifiques aux POA	56
	Rôles des enseignants et enseignantes lors des Périodes ouvertes d'apprentissage (POA)	56
	Stratégies à mettre en œuvre associées aux rôles à jouer lors des POA	57
17.	Synthèse des décisions lors de la rencontre où il a été question du rôle des enseignants et enseignantes dans les périodes ouvertes d'apprentissage ou ateliers	59
2.	Intentions des POA	59
3.	Rôle des enseignants et enseignantes lors des POA	60
4.	Stratégies à mettre en œuvre lors des POA.....	60

Introduction du guide

Le présente guide d'accompagnement-formation est issu d'un travail s'étalant sur près de deux ans. Il reflète ce qui a été réalisé complété de commentaires de l'auteure et de stratégies explicitées.

1. Travail préalable de l'équipe-école pour la rencontre d'octobre 2013

Pour préparer la rencontre des 24 et 25 octobre 2013 avec l'équipe-école Le Vitrail, les personnels ont eu à compléter un questionnaire le 9 octobre à rendre pour aider Louise Lafortune à préparer la rencontre de fin octobre pour qu'elle soit proche des préoccupations du groupe. Faire préparer une rencontre avant de la tenir fait partie des principes de l'accompagnement afin de commencer la réflexion avant la rencontre et ainsi favoriser l'approfondissement des idées. Voici ce que contenait cette fiche de préparation.

Bonjour,

Je ne vous ai pas encore rencontré, mais j'ai visité votre école le 24 septembre dernier et elle m'a été très inspirante de même que la discussion avec votre directrice, madame Lamarre et Marie-Josée Sandke. Nous avons convenu que je vous rencontrerais les 24 et 25 octobre prochain et qu'à la suite de cette rencontre, nous pourrions entrevoir, si vous le voulez, une suite à ce premier travail collectif. Pour ces deux journées, j'entrevois travailler ce que j'appelle des entretiens ou des rencontres d'accompagnement, autant pour des rencontres individuelles que de petits groupes. Cependant, pour le faire en fonction de votre travail et pour partir de ce qui vous préoccupe, je vous demanderais de me fournir des idées à partir des quatre questions suivantes.

- 1) Quelles sont des situations que vous rencontrez dans votre travail de tutorat, autant individuel que pour des groupes, que vous aimeriez approfondir? Ou pour lesquelles vous avez des questions? Ou que vous aimeriez améliorer?
J'apprécierais que vous me fournissiez une brève description de la situation (5-6 lignes) ou des situations. Si vous n'enseignez pas, vous pouvez aussi fournir des situations que vous rencontrez et que vous aimeriez discuter.
- 2) Quelle est une stratégie que vous utilisez actuellement dans votre accompagnement que vous considérez comme gagnante, ou efficace, ou aidante pour les élèves?
- 3) Quelles sont les questions que vous posez le plus souvent à vos élèves en situation de tutorat ou de classe?
J'apprécierais une série de questions. Je n'ai pas besoin de savoir qui pose ces questions.
- 4) Enfin, si vous avez d'autres problématiques à soumettre, j'aimerais que vous les ajoutiez ici.

Les réponses à ces questions m'aideront à préparer la rencontre en fonction de vos préoccupations. Je vous remercie et cela me fera plaisir de vous rencontrer prochainement, Louise Lafortune

2. Réflexion individuelle et collective sur les objectifs que chaque personne se donne pour les 2 journées de formation d'octobre 2013

Au moment de commencer la rencontre de deux journées, les personnes présentes ont eu à se donner des objectifs d'apprentissage. Faire cet exercice vise à anticiper ce qui se passera, mais surtout à se mettre dans la peau des élèves auxquels il est demandé de se donner des objectifs lorsqu'ils commencent un projet. Cela n'est pas toujours simple surtout si l'idée du projet est large ou un peu floue.

Deux questions ont été posées :

Quel objectif d'apprentissage vous donnez-vous pour les deux journées de formation qui commencent?

Quels moyens comptez-vous vous donner pour atteindre cet objectif?

Échange en équipe de 2-3 personnes pour discuter du réalisme de ces objectifs et des moyens pour atteindre ces objectifs.

Échange en grand groupe sur le fait de demander des objectifs à des élèves avant de commencer un projet.

Lors de la discussion, il a été précisé qu'il est important de laisser la possibilité d'ajuster les objectifs, de les changer et de les raffiner.

Voici des questions qui pourraient être posées aux élèves :

Quels objectifs poursuivez-vous dans la réalisation de votre projet? Pourquoi voulez-vous réaliser un tel projet?

Quel objectif d'apprentissage vous donnez-vous dans la réalisation de votre projet?

Quels moyens comptez-vous vous donner pour atteindre cet objectif?

Quels moyens vous donnez-vous pour évaluer le degré d'atteinte de votre ou de vos objectifs?

Il est important de revenir sur ces objectifs à différents moments au cours de la réalisation du projet afin de faire le point et des ajustements.

À la fin de la réalisation du projet, il est important d'utiliser la réponse à la dernière question. Elle sert d'autoévaluation et de discussion sur le degré d'atteinte du ou des objectifs.

3. Questionnement : activité sur des paires de questions

Pour commencer à réfléchir collectivement à des questions à poser aux élèves, des paires de questions sont proposées. Une partie du groupe s'est penché sur les paires de questions dotées d'un numéro pair et les autres de paires dotées d'un numéro impair. Collectivement, nous avons ensuite discuté des paires de questions qui suscitaient le plus de discussion.

Voici ce qui était demandé :

Comparer les questions dans chacune des paires de questions suivantes et discuter de leurs caractéristiques.

Quelles différences percevez-vous ? Pourquoi ?

Quelles questions favoriserez-vous ? Pourquoi ?

Comment les modifieriez-vous pour mieux les intégrer à votre pratique ?

Les paires de questions qui suivent peuvent être utilisées dans le cadre d'une réflexion à propos du résultat d'un examen, de réflexion à la suite de la réalisation d'une tâche, à propos d'attitudes dans des contextes particuliers, pour faire réfléchir sur des actions ou expériences plus ou moins difficiles ou faciles.

Paire 1

Quel est le problème que tu as rencontré ?

Comment perçois-tu la situation que tu viens de vivre ?

Paire 2

Quelles difficultés as-tu rencontrées ?

Quelles facilités as-tu rencontrées ?

Paire 3

Pourrais-tu me parler du projet que tu veux réaliser ?

Décris-moi ce que tu viens de réaliser.

Paire 4

Comment pourrais-tu réaliser à cette tâche une prochaine fois ?

Si tu avais à refaire cette tâche demain, comment procédera-tu ?

Paire 5

Pourquoi penses-tu que cela ne va pas ?

Qu'est-ce qui ne va pas dans ce que tu viens de réaliser ?

Paire 6

Penses-tu avoir respecté les règles ou principes que l'on s'est donné comme groupe ?

Quels principes discutés en groupe crois-tu avoir respectés ?

Paire 7

T'étais-tu préparé avant de venir à la rencontre ?

Comment avais-tu préparé ta venue à la rencontre ?

Paire 8

Comment te sens-tu par rapport à l'évaluation que tu viens de recevoir ?

Qu'est-ce qui te permet de dire que tu pourras mieux réussir une prochaine évaluation ?

Voici des réflexions proposées à partir de ces paires de questions¹.

¹ Ces commentaires à propos des paires de questions sont adaptés de Lafortune (2012b).

Paire 1

Quel problème as-tu rencontré ?

Comment perçois-tu la situation que tu viens de vivre ?

La première question est centrée sur la notion de problème et donc de difficulté.

La deuxième question est plutôt axée sur la dimension affective, mais pas nécessairement sur des problèmes. Elle est très large.

Paire 2

Quelles difficultés as-tu rencontrées ?

Quelles facilités as-tu rencontrées ?

Ces deux questions ont la même forme et portent soit sur les difficultés, soit sur les facilités. Il est difficile de relancer la réflexion si une personne dit ne pas avoir de difficultés ou pas de facilités. Il est proposé de demander, par exemple :

Qu'est-ce qui vous cause le plus de difficulté ?

Qu'est-ce qui vous cause le plus de facilité ?

Avec ces questions, il est possible de faire parler de façon peu menaçante, car il y a toujours une tâche (ou partie de tâche) plus difficile à réaliser et une autre plus facile à réaliser.

Paire 3

Pourrais-tu me parler de ce qui vient de se passer ?

Décris-moi ce que tu viens de réaliser.

La première question est très large et elle appelle une réponse »Oui« ou »Non«. Cela peut donc se terminer rapidement.

Le deuxième énoncé n'est pas une question, mais demande une description de ce qui n'est pas toujours facile à réaliser. L'écoute de la réponse exige une concentration à ce qui est dit pour qu'il y ait effectivement une description.

Paire 4

Comment pourrais-tu réaliser cette tâche une prochaine fois ?

Si tu avais à refaire cette tâche demain, comment procédera-tu ?

Ces deux questions se ressemblent. La première est plus hypothétique que la deuxième. La deuxième met l'esprit en action rapidement afin de penser à ce qui pourrait être fait le lendemain.

Paire 5

Pourquoi penses-tu que cela ne va pas ?

Qu'est-ce qui ne va pas dans ce que tu viens de réaliser ?

Les deux questions sont centrées sur des aspects négatifs à propos de ce qui vient de se réaliser. La première demande une explication et la deuxième une énumération. Elles n'ont pas le même objectif.

Paire 6

Penses-tu avoir respecté les règles ou principes que l'on s'est donné comme groupe ?

Quels principes discutés en groupe crois-tu avoir respectés ?

Ces deux questions portent sur des règles ou principes. La première appelle une réponse Oui ou Non. La deuxième demande une énumération de principes. S'il n'y a que la première, le niveau de réflexion exigé n'est pas très approfondi.

Paire 7

T'étais-tu préparé avant de venir à la rencontre ?

Comment avais-tu préparé ta venue à la rencontre ?

La première question demande une réponse « Oui » ou « Non » et est centrée sur la préparation, mais seulement en demandant s'il y en a eu une. Les élèves savent très bien que l'on attend une réponse affirmative. La deuxième question demande une façon de faire ou des stratégies utilisées. Elle exige plus de réflexion pour une réponse élaborée.

Paire 8

Comment te sens-tu par rapport à l'évaluation que tu viens de recevoir ?

Qu'est-ce qui te permet de dire que tu pourras mieux réussir une prochaine évaluation ?

La première question porte sur la dimension affective en demandant un ressenti. La deuxième est plus cognitive et centre la personne sur sa métacognition, sur son autoévaluation.

Les explications des paires de questions ne sont que des avenues proposées. Aussi, pour d'autres réflexions, les questions peuvent être modifiées. Dans une prochaine étape, ce serait bien de se faire une banque de questions, de les organiser pour pouvoir les consulter à divers moments.

4. Travail d'équipe sur des mises en situation

Avant la rencontre, les membres du groupe ont répondu à des questions. L'une d'entre elles demandait de fournir des situations qui les interpellent. Ces situations ont été transformées en mises en situation. Voici ce qui était fourni :

Pour préparer des entretiens ou des rencontres dans l'accompagnement ou pour l'enseignement, des mises en situation sont proposées qui peuvent être adaptées ou complétées par d'autres.

1) Mises en situation

Des mises en situation : en choisir une ou en construire une en s'inspirant des idées proposées ci-dessous.

1^{er} bloc : Pour une discussion-réflexion avec un ou des élèves

- a) Un intervenant ne rencontre pas souvent les élèves et veut rapidement entrer en contact avec eux lors de rencontres ponctuelles. Comment y arriver ? Quelles questions poser ?
- b) Lors d'une rencontre individuelle, l'élève répond par Oui ou par Non et il est difficile de le faire parler. Il est difficile de ne pas manifester de l'impatience. Comment aborder une telle situation ? Quelles questions est-il possible de poser ?
- c) Plusieurs membres d'une équipe enseignante ont remarqué un manque de motivation, un manque d'intérêt, des difficultés à se mobiliser. Comment aborder ce sujet avec eux ? Quelles questions poser ?
- d) Plusieurs jeunes ont de la difficulté à relier les projets à réaliser à des matières scolaires ou à leur donner une perspective interdisciplinaire. Comment aborder ce sujet avec eux ? Quelles questions poser ?
- e) Des rencontres de tutorat se font souvent avec deux tuteurs ; cela signifie des groupes un peu plus grands que si les tuteurs se retrouvaient seuls avec la moitié

- du groupe. Comment faire réfléchir sur l'apport de ces rencontres de groupe ? Quelles questions poser ?
- f) Certains jeunes présentent des problèmes d'attitude, d'absence ou de consommation. Comment peut-on susciter une réflexion chez ces élèves ? Quelles questions poser ?
 - g) Certains élèves s'opposent à « faire » des apprentissages. Comment contrer cette attitude ? Quelles questions poser ?
 - h) Des membres d'une équipe enseignante aident les élèves à planifier leur travail, mais se posent des questions sur l'application de cette planification par les élèves. Comment accompagner cette planification ? Quelles questions poser ?
 - i) Des membres d'une équipe enseignante cherchent à aller plus loin que la simple vérification du suivi académique pour permettre aux élèves de s'exprimer sur leurs apprentissages et leur parcours scolaire. Qu'est-ce qui peut être fait ? Quelles questions poser ?
 - j) Des membres d'une équipe enseignante cherchent à favoriser l'entraide entre élèves. Qu'est-ce qui peut être fait ? Quelles questions poser ?
 - k) Lorsque les rencontres de tutorat sont éloignées, il y a une baisse d'intérêt à s'engager. Comment faire en sorte que l'intérêt perdure entre deux rencontres ? Quelle tâche peut être donnée ? Quelles questions peuvent faire partie de cette tâche ?

2^e bloc : Pour une discussion-réflexion dans une équipe enseignante

- l) Une partie d'une équipe enseignante constate que l'accompagnement des élèves est uniforme et unidimensionnel et ne semble pas respecter la différenciation. Qu'est-ce qui peut être discuté au sein de l'équipe enseignante ? Quelles questions peuvent servir d'amorce à la discussion ?
- m) Une partie d'une équipe enseignante remarque que l'accent est très souvent mis sur ce qui est attendu des élèves. Peu de moments sont consacrés à faire réfléchir sur ce que les élèves attendent d'eux-mêmes, sur les objectifs qu'ils se donnent. Qu'est-ce qui peut être réfléchi entre enseignants et enseignantes pour réagir auprès des élèves afin de les faire réfléchir sur leurs attentes vis-à-vis d'eux-mêmes ? Quelles questions poser ?
- n) Une équipe enseignante désire échanger sur les difficultés de certains élèves. Cependant, les membres de cette équipe se demandent comment le faire en respectant les élèves et l'éthique. Quelles questions peuvent être posées aux membres de cette équipe ?
- o) Plusieurs membres d'une équipe enseignante ont remarqué que les jeunes ont de la difficulté à s'organiser pour réaliser un projet. Comment allez-vous aborder ce sujet ? Quelles questions allez-vous vous poser ?
- p) Une équipe enseignante considère qu'elle manque de temps, mais veut utiliser celui dont elle dispose de façon pertinente et efficace. Comment aborder ce sujet en équipe ? Quelles questions se poser ?
- q) Une équipe enseignante veut réfléchir collectivement sur la gestion du temps, l'estimation du temps à consacrer à une matière tout en laissant place à des

- imprévus. Comment amorcer cette discussion en équipe enseignante ? Quelles questions se poser ?
- r) Une équipe-école se pose des questions sur la façon de susciter l'engagement des parents. Comment amorcer cette discussion en équipe enseignante ? Quelles questions se poser ?
 - s) Une équipe-école se pose des questions sur les retards des élèves, des déplacements dans l'école à tout moment, le non-respect des horaires à diverses occasions. Comment amorcer cette discussion en équipe enseignante ? Quelles questions se poser ?
 - t) Des membres d'une équipe enseignante cherchent à apporter une aide plus satisfaisante et à créer une relation d'aide. Qu'est-ce qui peut être réfléchi en équipe ? Quelles questions se poser ?

Certaines équipes ont travaillé sur des mises en situation du 1^{er} bloc et d'autres sur des mises en situation du 2^e bloc. Chaque équipe a eu à commenter le travail d'une autre équipe présenté sur de grandes feuilles.

Les équipes se réuniront par la suite afin d'ajuster leurs propositions de stratégies en complétant le document suivant.

Étude de problématiques à partir de mises en situations : solutions proposées

Pour poursuivre notre travail réalisé à partir de mises en situations bâties selon des problématiques proposées par vous, je vous propose une fiche sur laquelle insérer le travail réalisé sur de grandes feuilles. Il s'agit de reproduire ce que vous avez réalisé dans la version électronique de la fiche et de raffiner votre travail à partir des commentaires de l'équipe et des miens.

Vous pourrez ensuite retourner le tout à votre conseillère pédagogique Marie-Josée par voie électronique qui rassemblera le tout avant de me le faire parvenir.

- 1) La mise en situation choisie est-elle dans la 1^{er} ou le 2^e bloc ?
Quel est cette situation entre a) et t) ?
- 2) Donner un titre à la mise en situation choisie.
Ce titre peut être long. Il devrait être assez explicite.
- 3) Décrire finement la problématique ou la situation choisie:
Écrire la problématique ou la situation à partir des mises en situation proposées et après l'avoir précisée ou transformée.
- 4) Préciser le(s) intention(s), le(s) objectif(s) poursuivi(s). Il peut y avoir des objectifs d'apprentissage annoncés aux élèves et des intentions poursuivies comme personne ou équipe enseignante.
S'assurer de voir une cohérence entre les intentions et objectifs et ce qu'il est proposé de faire.
- 5) Selon la mise en situation choisie, il s'agit d'élaborer une stratégie pour améliorer la situation, pour y réfléchir collectivement entre enseignants et enseignantes ou avec les élèves ou de préparer une série de questions qui pourraient être utilisées.
Fournir des détails sur la stratégie choisie de sorte qu'une autre personne puisse l'utiliser, la reproduire même si elle fera des adaptations.

5. Suite du travail portant sur les mises en situation

Le travail réalisé lors de la rencontre portant sur les mises en situation a donné des suites, mais ne peuvent pas être consignées ici. Le travail réalisé sur des grandes feuilles a été remis à l'équipe enseignante. La mise en forme électronique de ces travaux n'a pas encore été réalisée. Ce sera probablement pour un autre moment. En février 2014, il restera à vérifier si le travail sera fait. Sinon, le guide comportera les idées telles qu'elles ont été consignées ici.²

Voici ce qui a été consigné à la suite des travaux d'équipe sur les mises en situations.

Des stratégies ou idées ont tout de même été partagées par trois personnes ou équipes. Les voici réécrites, adaptées et expliquées.

A) Plaisir d'apprendre

Une première série de stratégies portent sur la découverte du plaisir d'apprendre ou de pouvoir donner du sens à ses apprentissages.

Plaisir et apprentissage

Associer le plaisir à l'apprentissage... À diverses occasions, il est intéressant de mener les élèves à se demander...

- Qu'est-ce que j'ai appris? Qu'est-ce qui m'a aidé à l'apprendre? Que pourrais-je faire pour apprendre davantage?
- Qu'est-ce qui fait que j'ai une satisfaction à travailler sur ce projet, à réaliser de tels apprentissages?
- Qu'est-ce qui fait que je n'ai pas vu le temps passer à réaliser telle tâche?
- Qu'est-ce qui fait que j'aime réaliser tel type de projet? Ce projet en particulier?

Plusieurs types de questions sont proposés. Ces questions nécessitent des adaptations à des situations particulières. Une variété est offerte afin de susciter des réflexions différentes.

Questions métacognitives

Utiliser des questions métacognitives successives à la remise d'un travail. L'accent peut être mis sur différentes dimensions. Cependant, il est nécessaire de considérer que la métacognition est un regard posé sur son processus d'apprentissage.

- Quel est mon degré de satisfaction à propos de la réalisation de ce travail? Qu'est-ce qui fait que je peux exprimer un tel degré de satisfaction? Qu'aurais-je pu faire pour que mon degré de satisfaction soit supérieur?
- Qu'ai-je appris dans la réalisation de ce travail?
- Si j'avais à parler de ce travail à d'autres personnes, quelles sont les trois idées principales que j'en ressortirais?

² Cette remarque est une constatation. La stratégie de recueil des notes a été améliorée pour les prochaines rencontres.

- Quel est le degré de plaisir que j'ai ressenti à réaliser ce travail? Donner deux exemples de moments où le plaisir s'est fait ressentir? Qu'aurais-je pu faire pour avoir plus de plaisir?

En équipe, il nous resterait à se demander ce qu'est la métacognition, quel sens chaque membre de l'équipe lui donne. Cela pourrait être l'occasion d'élaborer des questions métacognitives qui devraient porter sur le processus d'apprentissage.

Tâches agréables, désagréables

Certaines tâches apparaissent désagréables, ne sont pas appréciées, plusieurs élèves expriment l'obligation de devoir les réaliser comme un fardeau; cependant, elles sont souvent essentielles ou obligatoires. Comment s'interroger sur des stratégies pour passer au travers ou rendre la tâche plus agréable.

- Dans la tâche que vous venez de réaliser, qu'est-ce qui vous plaisait, qu'est-ce qui vous déplaisait?
- Selon ces deux perspectives (plaire et déplaire), qu'est-ce qui fait que cela vous plaisait, vous déplaisait?
- Dans les tâches qui vous déplaçaient, que pourriez-vous faire pour qu'elles puissent se réaliser avec plus de plaisir? Pour qu'elles soient plus agréables?

Pour l'animation, faire deux colonnes pour ce qui plait et déplaît. Dans chacune des colonnes donner des causes du plaisir ou déplaisir. Ensuite, faire une liste de stratégies pour passer du déplaisir au plaisir. Chaque personne choisit les 2 ou 3 stratégies qui lui conviendraient et les précise en les adaptant à sa façon de travailler ou d'apprendre. Les personnes qui le veulent peuvent présenter leurs stratégies préférées devant le groupe. Il peut aussi être possible de former de petites équipes qui partagent leur réflexion personnelle.

Utilisation de situations plausibles

Il est vrai que les jeunes disent souvent que ce qui leur est demandé est loin de leur réalité. Cependant, tout ne peut en être très proche ou utilisable dans le quotidien. Lorsque l'on écoute les jeunes, il est possible de remarquer que plusieurs remarques sont faites à propos de ce qui n'est pas aimé, de ce qui ne stimule pas. D'autres apprentissages ne sont pas nécessairement près du quotidien, mais apparaissent stimulants. Les réactions diffèrent donc selon la perception que l'on a d'une tâche à réaliser.

En équipe enseignante, il pourrait y avoir une discussion sur ce que chaque personne fait pour stimuler ses élèves, pour donner du sens aux tâches à réaliser. Cela serait un partage de stratégies pédagogiques.

B) Activation des connaissances antérieures

Une deuxième série de stratégies sont associées à l'activation des connaissances antérieures. Ce pourrait aussi être les attitudes antérieures, les compétences ou habiletés, est les expériences antérieures.

Au plan du constructivisme, activer les connaissances antérieures est très important. C'est une façon d'aider les élèves à reconnaître ce qu'ils connaissent à propos d'un contenu particulier. Pour les enseignants et enseignantes, cela est aussi très utile pour en savoir davantage sur ce que les élèves connaissent déjà.

Faire faire un dessin ou un schéma

Par exemple, pour un apprentissage en biologie, les élèves peuvent avoir à faire leur représentation du système cardiaque, par un dessin. Ce dessin peut être partagé avec 2 ou 3 élèves. Ensuite, après l'apprentissage du système cardiaque, les élèves ont à compléter leur dessin du début et à les comparer.

Fournir des mots-clés

Avant un apprentissage particulier, les élèves peuvent avoir à donner les cinq mots qui leur viennent à l'esprit à propos d'un contenu particulier. Plusieurs de ces mots peuvent être mis au tableau ou sur de grandes feuilles. À mesure que le contenu théorique du cours est apporté, des liens peuvent être faits avec ces mots-clés.

Un moyen semblable peut être utilisé pour faire émerger des stratégies d'apprentissage, de réalisation de projet, d'organisation du travail...

Leur demander d'écrire 5 mots-clés en lien avec la nouvelle matière à enseigner.

Faire émerger des affirmations vraies et erronées

À propos d'un contenu théorique à venir, les élèves peuvent avoir à fournir deux affirmations qu'ils pensent vraies et deux autres qu'ils pensent erronées. Après avoir fait les apprentissages nécessaires, les affirmations sont revues, corrigées, améliorées, complétées... Une discussion est amorcée pour faire émerger les raisons des erreurs et ce qui a aidé dans le cours à les corriger.

Faire des liens avec travaux passés

En faisant référence à un contenu théorique à venir, les élèves peuvent avoir à apporter au cours un travail, un projet... qui aurait des liens avec la nouvelle matière. Ces réalisations sont examinées en équipe et discutées. Des idées importantes en lien avec cette nouvelle matière sont dégagées de chacune des équipes. Tout est mis en commun. Le contenu théorique à venir peut tout simplement compléter ce que les élèves ont relevé.

Projeter une image en lien avec de nouveaux contenus théoriques

Pour activer les connaissances antérieures, le prof peut projeter une image en lien avec la matière à venir. Individuellement, les élèves ont à noter ce qu'ils imaginent être en lien avec ce qu'ils connaissent de la matière à venir. Tous ces liens sont discutés en équipe. Chaque équipe ressort ce qui fait consensus dans l'équipe. Ces idées mises en commun servent de départ à de nouveaux apprentissages. Des compléments et explications sont apportés.

Utiliser des échelles de niveau de connaissances

Pour que les élèves puissent faire une certaine forme d'autoévaluation à propos de ce qu'ils pensent connaître d'un contenu théorique à venir, ils sont amenés à donner un degré de connaissances qu'ils pensent avoir d'un contenu particulier. Par exemple :

- Jusqu'à quel degré pensez-vous connaître.... (nommer le contenu)? De 1 à 6 où 1 est très peu de connaissances et 6 est beaucoup de connaissance).
- Quelles sont ces connaissances?
- Où considérez-vous les avoir apprises?

En fin d'apprentissage, la question peut revenir et une discussion peut être amorcée sur l'évaluation du début et de la fin. L'autoévaluation de la fin peut même être moins bonne qu'au début.

Faire écouter une chanson ou voir un documentaire

Si ça s'y prête, les élèves peuvent avoir à écouter une chanson, à regarder un documentaire, un film, etc. Ils ont alors une intention d'écoute afin de noter, par exemple les 5 idées principales, qu'ils pensent en lien avec le contenu à venir. Un partage des idées en grand groupe est une façon de reconnaître que des connaissances sont déjà acquises à propos d'une nouvelle matière.

C) Définissons les buts du tutorat!

Voir la mise en situation T : Des membres d'une équipe enseignante cherchent à apporter une aide plus satisfaisante et à créer une relation d'aide en tutorat.

Stratégie choisie : Questionnement: de façon individuelle d'abord et en équipe de deux ensuite. Ce qui est proposé ici s'adresse à l'équipe enseignante de l'école pour apporter des modifications au tutorat.

Questions

1. Concrètement, quels moyens le tuteur peut-il employer :
 - a. Pour accompagner les élèves dans leurs apprentissages ?
 - b. Pour aider les élèves dans la recherche de solutions ?
 - c. Pour assurer un équilibre entre l'affectif et le cognitif ?
2. Combien de temps, dans votre rôle de tuteur, dans l'atteinte de l'objectif visé par le tutorat, est accordé :
 - a. À l'affectif ?
 - b. Pour permettre aux élèves d'organiser leurs projets?
3. En quoi ce temps porte-t-il fruit aux apprentissages?
4. Dans quel ordre devrait-on aborder l'affectif et le cognitif dans une période de tutorat? Pourquoi?

Commentaires

Il reste à faire un sondage avec cette base de questions à préciser pour un questionnaire; à compiler les réponses et à animer une discussion sur le sujet.

6. Réflexion collective à propos de la rétroaction

Avant que les personnes rétroagissent au travail d'une autre équipe, une activité a été réalisée afin de réfléchir collectivement à propos de la rétroaction. Voici les questions posées à répondre individuellement.

- 1) Qu'est-ce que vous appréciez dans une rétroaction?
- 2) Qu'est-ce que vous n'appréciez pas vraiment dans une rétroaction?

Voici des réponses rendues aux deux questions :

1) Qu'est-ce que vous appréciez dans une rétroaction?

Ce qui est apprécié dans une rétroaction c'est qu'elle:

- Soit fréquente
- Propose des idées
- Permette de recevoir d'autres façons de faire
- Émette ce qui est à conserver
- Permette de savoir ce qui est à améliorer
- Donne le sentiment du travail bien fait
- Soit formulée au « je »
- Fournisse un équilibre entre le positif et le négatif
- Aide à préciser la pensée
- Préserve l'égo
- Ait un effet « sandwich »; c'est-à-dire qu'il y ait du négatif entre deux positifs

2) Qu'est-ce que vous n'appréciez pas vraiment dans une rétroaction?

Ce qui n'est pas vraiment apprécié dans une rétroaction c'est qu'elle :

- Donne l'impression que la personne qui donne la rétroaction ne connaît pas vraiment le travail réalisé
- Présente seulement ce qui n'est pas apprécié
- Ne soit pas complète, ne soit pas terminé, que la personne remette à plus tard ce qu'elle a dire, peut-être par manque de temps
- Vise la personne et non le geste posé
- Fournisse du négatif non constructif
- Soit inutile
- Soit formulée sous la forme de blâme
- Fournisse seulement un degré d'appréciation
- Dise « moi j'aurais... »
- Fournisse un conseil directif comme « tu devrais... »
- Soit fournie sur un ton accusateur, humiliant
- Fournisse des commentaires sur la forme et non sur le fond

7. Pour se former à la rétroaction³

La rétroaction est le plus souvent définie comme une information donnée à une personne à propos de ses actions, de ses productions, de ses attitudes ou de ses comportements. La rétroaction est un commentaire, une communication d'informations, un bilan. Legendre (2005, p. 1193) définit la rétroaction comme étant une « communication d'informations qu'une personne reçoit suite à ses actions, à ses attitudes, à ses comportements ». Pour Wlodkowski et Ginsberg (1995) la rétroaction est une information fournie aux personnes apprenantes à propos de la qualité de leur travail. Elle est probablement le meilleur

³ Ce texte sur la rétroaction est un extrait de Lafortune (2012b).

moyen pour influencer les compétences des personnes en situation d'apprentissage, car elle suscite un recadrage, une remise en question ou une régulation dans le but de changement, d'avancement, d'évolution ou d'explication. Elle a pour but d'informer plutôt que de contrôler, mais favorise une rétraction qui encourage une efficacité accrue, la créativité et l'autonomie.

La rétroaction peut prendre plusieurs formes et être plus élaborée que quelques mots sur les progrès d'une personne. Elle a un sens plutôt restreint si elle consiste en une information fournie à une personne apprenante. Elle a également un sens plus large en faisant référence à des réflexions, à des confrontations ou à des prises de conscience. Elle est alors bien ciblée et constructive, arrive au moment opportun tout en étant rapide, fréquente, positive, personnelle et différenciée. Le type de rétroaction à fournir dépend de ses conceptions de l'enseignement ou de l'apprentissage, mais aussi du contexte, des personnes auxquelles on s'adresse et des intentions poursuivies.

Une rétroaction peu réflexive-interactive fournit des informations à propos d'actions, de productions, d'attitudes ou de comportements en offrant des commentaires ou une évaluation de la situation tout en y apportant des solutions. Elle propose des changements sans avoir participé à leur construction, ces rétroactions sont qualifiées de peu réflexives, car elles donnent des réponses et elles sont généralement précises et dirigées. Les rétroactions moins réflexives exigent une prise en compte de la dimension affective afin que la personne qui les reçoit soit ouverte à entendre des commentaires suggérant des changements.

Une rétroaction réflexive-interactive mène les personnes qui la reçoivent à réfléchir sur leurs actions, leurs productions, leurs attitudes ou leurs comportements et à penser à une solution et à en discuter. Elle permet aux personnes qui les reçoivent de se poser des questions, d'apprendre à se les poser à l'avenir et de porter un regard critique sur leurs actions, productions, attitudes et comportements. La rétroaction plutôt réflexive prend souvent la forme de questions, car elle stimule la réflexion ce qui requiert un effort et une certaine confiance en soi, en ses actions et en ses productions. Ce type de rétroaction suppose une coconstruction des commentaires et des remarques.

8. Réflexion collective à préparer portant sur les différentes tâches à réaliser dans l'enseignement

À l'automne 2013, il y a eu une réflexion collective a été réalisée qui visait une modification des définitions des types de tâches enseignantes. Pour préparer cette réflexion, les membres de l'équipe enseignante ont reçu une série de questions visant à favoriser cette réflexion collective sur les différentes tâches : tutorat, tutorat de groupe, ateliers, moments de disponibilité. Les équipes ont répondu aux questions de façon électronique et une compilation en a été faite.

- 1) Quels sont les membres de votre équipe?
- 2) Sur quel bloc de type de tâches votre équipe a-t-elle travaillé?

- Rencontres de tutorat individuel, rencontres de tutorat collectif, ateliers ou moments de disponibilité?
- 3) Tels qu'elles se font actuellement, quelles sont les deux caractéristiques principales que vous accorderiez au type de tâche que vous avez choisi d'examiner?
 - 4) Quelles sont les deux caractéristiques principales que vous voudriez faire ressortir de sorte à favoriser l'apprentissage et la réalisation de projets dans le type de tâche que vous avez choisi d'examiner
 - 5) Autres commentaires

Voici les réponses rendues suivies de commentaires-synthèses en italique.

8.1. Caractéristiques principales accordées aux rôles des enseignants et enseignantes tels qu'ils se vivent actuellement

a) Rencontres de tutorat individuel :

- 1- Grande centration sur la relation avec l'élève et/ou la planification (espace-temps) de son horaire.
- 2- Relation privilégiée dans la majorité des cas, accompagnement plus ou moins efficace dans le cheminement scolaire et le développement global de l'élève.
- 3- Relation pédagogique de confiance, planification d'objectifs (quoi et quand).
- 4- Organisation personnelle, qualité de la relation.
- 5- Encadrement et relation.
- 6- Planification générale (agenda, échéances, projets en cours); hygiène de vie (manger, dormir, relations familiales et amicales, etc.).
- 7- Moment pour rendre des comptes (pour l'élève); un moment se faire dire quoi faire (pour l'élève).
- 8- Développement d'un lien significatif (confiance, respect, ouverture) avec l'élève; communication et écoute réciproque des besoins de l'élève dans l'élaboration de son plan de travail.
- 9- Cheminement de l'élève (situation et objectifs); s'informer sur les besoins affectifs des élèves pour pouvoir l'aider au besoin et/ou créer un lien.
- 10- Relation d'aide signifiante et neutre basée sur la vérité et la volonté de l'élève, les 3 valeurs et la triade (élève-parent-tuteur) – Rendre le tout sécuritaire pour vivre «l'action» pleinement; le développement individuel du projet qu'est Le Vitrail pour l'élève *versus* ce qu'il veut être ou doit faire pour réussir. «Conscientiser, défier et communiquer».
- 11- Organiser son temps, ajuster ses échéanciers.

Commentaires :

Ce qui semble ressortir de ce qui se vit lors des tutorats individuels est centré sur la relation avec l'élève autant pour créer une communication, une confiance mutuelle, une relation d'aide autant en lien avec ce qui se passe à l'école qu'en dehors de l'école considérant son développement global. À cela s'ajoute la planification des apprentissages, du travail, d'un plan de travail, d'un échéancier, d'une reddition de comptes.

Éventuellement, il serait bien d'énoncer et d'expliciter ce qui est effectivement fait pour accompagner ce développement global et aider à la planification.

b) Rencontres de tutorat collectif :

- 1- Discussions non planifiées sur des sujets d'actualité, transmission d'informations (ateliers) permettant aux élèves de planifier leur horaire (espace-temps).
- 2- Annonce d'ateliers.
- 3- Apprentissage du vivre-ensemble, communications internes.
- 4- Participation, respect des opinions et commentaires.
- 5- Discussion et animation.
- 6- Lecture des annonces; discussion de groupe sur un sujet de l'actualité.
- 7- Moment pour lire les ateliers; moment pour passer des messages.
- 8- Ouverture et respect de l'ensemble du groupe; partage d'informations au sujet d'ateliers, d'activités ou de sorties.
- 9- Messages d'intérêt général; sentiment d'appartenance.
- 10- Annoncer les infos et faire les rappels d'événements importants (dans l'école comme ailleurs) et «contrôler» l'agenda; remise de travaux et partage de bons coups (modèle) ou discussions apportées par les élèves.
- 11- Présenter des travaux ou des projets, un lieu pour s'exprimer sur divers sujets

Commentaires :

Ce qui semble ressortir de ce qui se vit lors des tutorats collectifs est centré sur la transmission d'informations, d'annonces ou de messages. Des discussions ont également cours sur des sujets, particulièrement issus de l'actualité. Ces sujets peuvent être apportés par les enseignants et enseignantes ou des élèves. Cela semble aussi parfois être un lieu de présentations de projets. Il peut aussi y avoir échange ou vérification des plans de travail et remise de travaux. Des enseignants soulignent que de nombreux élèves trouvent ce moment profondément ennuyant

Éventuellement, il serait bien d'énoncer et d'expliciter ce qui est effectivement fait pour présenter les informations et quel type d'informations, mais aussi comment sont faites les animations et les discussions.

c) Ateliers

- 1- Enseignement qui prend la forme de l'individualisation ou d'un enseignement soit à une vitesse (même chose pour tous et toutes avec capsules plus magistrales) ou à plusieurs, mais sur un même projet (même travail fait par tous et toutes mais au rythme de chacun).
- 2- Moyen de voir tous les élèves sur une base régulière.
- 3- Suivi du développement des apprentissages de chaque élève, communauté de pratique et d'apprentissage autour d'un projet collectif.
- 4- Interaction constante, mise en pratique des différents concepts.
- 5- Connaissance et modelage.
- 6- Spécifications sur les projets à commencer et/ou en cours; notions d'apprentissage pour tous et toutes.
- 7- Moment d'enseignement propre à chaque enseignant ou enseignante (moins à l'aise avec ce point).

- 8- Accompagnement et suivi de l'enseignant ou de l'enseignante dans les projets communs ou individuels; partage de découvertes, façon de faire, stratégies... entre les élèves.
- 9- Transmission des connaissances; appropriation de la matière nécessaire aux productions d'étape.
- 10- Rendez-vous individuels et accompagnement divers (info, projet, module...) et entraide (question du public) ÊTRE ACTIF; gestion d'un climat adéquat pour le groupe et cogestion.
- 11- Mise à jour (suivi), travail d'équipe.

Commentaires :

Ce qui semble ressortir de ce qui se vit lors des ateliers est centré sur la transmission et l'acquisition de connaissances, mais aussi la mise en pratique de concepts ou d'habiletés. Ces moments servent aussi à apporter des précisions sur les projets. Les moyens semblent variés pour y arriver considérant soit le respect des rythmes, soit le type de projets : mêmes projets ou travaux avec différents rythmes, avec ou sans moyens d'exposés formels, magistraux.

Il serait bien d'énoncer et d'explicitier ce qui est effectivement fait pour présenter transmettre les connaissances, pour guider les projets.

d) Périodes de disponibilité :

- 1- Période qui semble s'apparenter à la période de devoirs dans les écoles régulières ou aux cours de la formation des adultes. Les élèves travaillent à leur place et vont poser des questions lorsqu'ils en ont; non planifiées, non animées ou plutôt dire non « orchestrées » par les enseignants et enseignantes.
- 2- Aide individualisée, perte de temps pour beaucoup d'élèves...
- 3- Temps qui permet aux élèves de progresser avec accompagnement dans leurs projets, permet aux élèves d'exercer du contrôle sur la gestion de leur temps et leur apprend à devenir responsable à cet égard.
- 4- Aide/pairage, perspective personnelle.
- 5- Aide et surveillance de local.
- 6- Soutien dans le travail des élèves; assurer une ambiance de classe favorable à l'apprentissage.
- 7- Local ouvert où les élèves sont censés travailler...
- 8- Travail personnel pour les élèves; moment de se ressourcer auprès de son enseignant ou enseignante et de poser des questions.
- 9- Différenciation; accompagnement et autoformation assistée.
- 10- Guidance pour l'apprentissage, conseils fournis pour des ajustements; partage des stratégies pour une meilleure autonomie (compétences et notions) en gym comme ailleurs.
- 11- Mise au point, réponses aux questions relatives à la matière selon la personne enseignante présente et sa matière d'enseignement.

Commentaires :

Ce qui ressort de ce qui se vit lors des moments de disponibilité est plutôt difficile à cerner. Cela apparaît très varié en passant par du travail personnel ou d'équipe réalisé

par les élèves avec peu ou assez d'encadrement, d'accompagnement. Ce travail se fait soit par des conseils fournis ou des réponses à des questions sur la matière, si possible. Pour certaines personnes, cela est perçu comme une surveillance et même une perte de temps pour plusieurs élèves.

Il serait bien d'énoncer et d'explicitier ce qui est effectivement fait pour fournir un encadrement ou de l'accompagnement.

8.2. Principales caractéristiques souhaitées en fonction de chacun des tâches enseignantes

a) Rencontres de tutorat individuel

- 1- Cognitif au service de l'affectif et non l'inverse, accompagnement : réflexion métacognitive, planification qui doit aller au-delà du « quoi, où et quand » Le « comment » est fondamental et surtout, il faut accompagner l'élève à le faire autrement. À nous de les aider à faire des projets qui font du sens pour eux.
- 2- Soutien efficace à la motivation; accompagnement efficace.
- 3- Relation pédagogique de confiance, stratégies cognitives ou d'apprentissage.
- 4- Donner/offrir une perspective, rendre les apprentissages signifiants.
- 5- Besoin de l'élève.
- 6- Tutorat à 2 élèves en même temps qui permet échanges et modelage; des élèves mieux préparés à leur arrivée en tutorat individuel.
- 7- Un moment pour réfléchir à sa façon de travailler et pour s'évaluer (pour l'élève); un moment pour réfléchir à ce que je peux faire pour son milieu (pour l'élève).
- 8- Un volet moins académique et plus informel d'échange de façon à développer une complicité/proximité entre le tuteur et l'élève; présentation concrète et visuelle de l'avancement des travaux.
- 9- Efficacité (temps); être au fait des projets et des dates de remise de ceux-ci pour chaque matière.
- 10- Illustrer le portrait de l'élève pour qu'il soit connu pour l'équipe enseignante et compréhensible rapidement afin de se faire aider par d'autres; renforcer la motivation en reflétant le moindre changement positif À TOUS pour qu'il en ressente l'importance de poursuivre.
- 11- Sans changement.

Commentaires :

Il n'est pas facile de cerner de façon précise ce qui ferait consensus concernant une nouvelle façon d'aborder le tutorat individuel. Il semble y avoir trois points de vue : 1) ne rien changer; 2) aller au-delà de la dimension affective pour accorder plus d'importance au cognitif et ainsi avoir un volet plus formel d'apprentissage; 3) se donner des moyens de donner du sens aux apprentissages; 4) garder une attention particulière à la relation de confiance, aux besoins de l'élève et une aide à la planification.

Il serait bien de discuter sur ce qui pourrait être fait explicitement dans les tutorats individuels pour mieux se donner des perspectives.

b) Rencontres de tutorat collectif :

- 1- Apprentissage et accompagnement des jeunes dans le travail coopératif/ « socioconstruction ». Accompagner à travailler les uns avec les autres et non seulement les uns à côté des autres. Enseigner un ensemble de stratégies cognitives.
- 2- Lieu d'entraide, d'organisation.
- 3- Apprentissage du vivre-ensemble, partage d'expériences d'apprentissages et coformation aux stratégies d'apprentissage.
- 4- Échanges d'idées (partage), autoquestionnement.
- 5- Mise en commun.
- 6- Plus d'uniformité dans la pratique des différents groupes de tutorat. Des sujets communs, des activités communes...; faire un retour au tutorat de groupe en groupe simple de tutorés (avec son propre groupe) pourrait être bien, car un plus petit groupe favorise les plus timides à s'exprimer. Ou plutôt, faire un mélange des deux : par exemple, les tutorats de 20 minutes en petits groupes et le tutorat de 40 minutes en groupes jumelés. Le jumelage des groupes pourrait aussi varier...bref, c'est une idée !
- 7- Moment de partage d'informations; moment de réflexion sur notre école et sur le monde.
- 8- Ateliers mettant les élèves en action pour stimuler leur participation; un moment pour échanger sur les stratégies d'apprentissages entre les élèves de différents niveaux/âges.
- 9- Participation de tout le monde; engouement pour la rencontre.
- 10- Partage sans visée particulière, mais questionnement sur «les autres façons de faire»; information du présent et du futur proche : vision commune des enjeux «généraux».
- 11- Présentation des projets en cours... pour avoir une rétroaction des élèves.

Commentaires :

Ici aussi, il n'est pas facile de cerner de façon précise ce qui ferait consensus concernant une nouvelle façon d'aborder le tutorat collectif. Que veut-on faire de ces tutorats collectifs? Il reste à revoir collectivement les réponses pour cerner ce que l'on veut comme type d'apprentissage lors de ces rencontres pour mieux décider ce qui pourrait être fait. Il est certain que si c'est un changement qui est voulu, cela veut dire des remises en question et quelques deuils de ce qui est fait actuellement. Il n'est pas toujours facile de mettre en place collectivement un changement.

Éventuellement, il serait bien de discuter sur ce qui pourrait être fait explicitement dans les tutorats collectifs pour mieux se donner des perspectives.

c) Ateliers

- 1- Différenciation planifiée (utilisation de l'idée de Mme Lafortune... soit celle que l'élève choisisse tout de même ce qui lui convient parmi différentes options), stratégies d'apprentissage.
- 2- Lieu d'entraide, lieu de partage.
- 3- Suivi du développement des apprentissages de chaque élève, communauté de pratique et d'apprentissage autour d'un projet collectif.
- 4- Modelage, exemplification.

- 5- Demande des élèves, ce qu'ils veulent apprendre.
- 6- Mise en commun (présentations, échanges) des apprentissages, des réalisations en cours de projet et en fin de projet; création d'ateliers interdisciplinaires, par exemple un atelier science-arts où les deux enseignants sont présents.
- 7- Moment d'enseignement propre à chaque enseignant ou enseignante s'inscrivant dans les principes de l'autoformation assistée.
- 8- Manque d'expérience au Vitrail pour se prononcer.
- 9- Enseignement de notions particulières dans un contexte alternatif; compréhension des élèves face à la nécessité des ateliers.
- 10- Rendre l'élève efficace en autonomie de par un défi «période». Ce qui donne aussi l'occasion de «voir» son organisation au besoin; faire sentir que l'enseignant ou l'enseignante est là pour eux, au besoin, dans un climat «plus que parfait».
- 11- Sans changement, mais avec plus de temps pour travailler les concepts.

Commentaires :

Encore ici, il est possible de percevoir différents points de vue quant à l'organisation des ateliers. Que veut-on faire de ces ateliers? Plus ou moins de contenu, de matière à enseigner, une différenciation planifiée, plus d'entraide, plus de moyens de développer l'autonomie... Il reste à revoir collectivement les réponses pour cerner ce que l'on veut comme type d'apprentissage lors de ces rencontres pour mieux décider ce qui pourrait être fait, en se rappelant que les apprentissages peuvent et même doivent être variés. Il est certain que si c'est un changement qui est voulu, cela veut dire des remises en question et quelques deuils de ce qui est fait actuellement. Il n'est pas toujours facile de mettre en place collectivement un changement.

Il serait bien de discuter de ce qui pourrait être fait explicitement dans les ateliers pour mieux se donner des perspectives.

d) Périodes de disponibilité

- 1- Périodes « orchestrées » par l'enseignant ou l'enseignante qui devrait accompagner les jeunes afin non seulement de voir à ce qu'ils se mettent en action, mais afin de les engager cognitivement. Tout spécialiste peut le faire, sans que les élèves ne travaillent nécessairement sa discipline. Les amener à réfléchir sur ce qu'ils vont faire, ont fait, sur ce que les autres ont fait, les faire rétroagir au travail des autres, s'autoévaluer, etc. Tout cela peut très bien se faire dans chacune des disponibilités (périodes dont le nom pourrait changer, d'ailleurs!) Ce temps de travail est bien mal exploité par plusieurs.
- 2- Moment de travail
- 3- Temps planifié par les élèves qui leur permet de progresser dans leurs apprentissages avec de l'accompagnement; je crois qu'il est important que les élèves continuent d'avoir la possibilité d'exercer du contrôle sur la gestion de leur temps afin d'apprendre à devenir responsables, mais il serait sans doute possible, comme enseignant ou enseignante en disponibilité, de les aider à mieux le gérer une fois en classe en animant un peu le début et la fin de la période pour qu'ils se donnent un objectif de travail pour l'heure, par exemple, et resituent cet objectif dans le déroulement global de leur projet...
- 4- Suivi plus individualisé, renvoyer l'élève à ses propres questionnements.

- 5- Aide, soutien.
- 6- Statut quo. Sans changement.
- 7- Moment pour assister et motiver l'élève dans la réalisation de ses projets; un moment pour travailler de façon plus approfondie ce que l'élève a appris.
- 8- Manque d'expérience au Vitrail pour se prononcer.
- 9- Élèves au travail; atmosphère propice au travail.
- 10- Partenariat avec les élèves pour qu'ils apprennent entre eux dans «ce qu'ils veulent faire» : travail coopératif et partage; renforcer la qualité des commentaires en auto-évaluation et coévaluation.

Commentaires :

Encore ici, il est possible de percevoir différents points de vue quant à l'organisation des moments de disponibilité. Veut-on les garder tels qu'ils sont ou les changer complètement? Ces deux points de vue semblent cohabiter. Jusqu'à quel point la personne enseignante devrait-elle intervenir? Jusqu'à quel point devrait-il y avoir des apprentissages? Il reste à revoir collectivement les réponses pour cerner ce que l'on veut lors des moments de disponibilité pour mieux décider de ce qui pourrait être fait. Il est certain que si c'est un changement qui est voulu, cela veut dire des remises en question et quelques deuils de ce qui est fait actuellement. Il n'est pas toujours facile de mettre en place collectivement un changement.

Il serait bien de discuter sur ce qui pourrait être fait explicitement dans les moments de disponibilité pour mieux se donner des perspectives.

9. Passage à l'action à la suite de la rencontre de novembre 2013

Lors d'un accompagnement-formation, il est nécessaire sinon essentiel que les personnes s'engagent à passer à l'action entre les deux rencontres. Pour un tel engagement, les personnes présentes ont complété une fiche de retour réflexif sur la rencontre de deux jours. Voici le contenu de la fiche :

- 1) Quels apprentissages considérez-vous avoir réalisés qui sont associés à l'accompagnement ou enseignement que vous avez à réaliser?
- 2) Que croyez-vous réinvestir relativement à ce qui a été réalisé lors de cette rencontre? Nommer 1 ou 2 actions que vous croyez vouloir expérimenter ou intégrer à votre pratique associées à ce qui a été réalisé au cours de ces deux journées.
- 3) Quels éléments d'accompagnement-formation aimeriez-vous approfondir lors d'une prochaine rencontre?
- 4) Autres commentaires

La question 2 porte spécifiquement sur les actions à réaliser. Voici ce qui est ressorti :

- Lorsque je ferai des retours avec les élèves, la rétroaction se fera de façon différente. Aussi, j'utiliserai le constructivisme.
- Je vais revoir comment je pose mes questions pour qu'elles favorisent vraiment la réflexion.

- Poser des questions ouvertes qui ouvrent la discussion. Utiliser l'échelle de 1 à 4.
- Comme je suis la conseillère d'orientation à demi-temps, je crois que je peux seulement accompagner les enseignants dans leur réflexion.
- Voir à ce qu'un apprentissage se fasse. Susciter la réflexion. Rencontre des élèves retardataires. Planifier cette rencontre : avant, que vais-je leur demander de faire; planifier les choix avec un accompagnement qui viendra avec chacun de ces choix; les questions que je vais leur poser; organiser.
- Mettre à profit les élèves. Utiliser les échelles.
- Je veux essayer le modelage à partir de problèmes donnés par eux. Je veux travailler sur l'entraide à l'école pour mon activité de monitorat. Dessine-moi les maths.
- Jumeler 2 à 2 mes tutorés afin qu'ils puissent commenter sur les objectifs des autres. Faire plus de rétroaction (entre élèves).
- Entretiens de petits groupes, comme enseignant ressource, avec des élèves qui sont mobilisés et un groupe d'élèves moins faciles à engager dans leur projet (utiliser des grandes feuilles). Plus de rigueur souple dans la remise des planifications de projet en atelier disciplinaire (24-48 heures). Partage des planifications ou d'éléments de planification en atelier disciplinaire. Projet-pilote de dyades ou triades en tutorat individuel avec des élèves volontaires.
- Accompagner plus les élèves au point de vue comportements. Absences, retards, attitudes.
- Donner plus de choix. Inciter les élèves à porter un regard sur leurs comportements et leur attitude à l'école.
- Tutorat individuel à 2 ou 3. Susciter les interactions entre les élèves en remettant au hasard les copies d'élèves pour qu'ils puissent s'évaluer.
- Inciter les élèves à porter un regard sur le travail des autres, à apprendre les uns des autres (plans de texte, plans de travail).
- Modelage, autoévaluation par échelle. Stratégie de questionnement en tutorat.
- Mettre l'emphasis sur le partage d'impressions. Poursuivre les autoévaluations.
- Le processus de rétroaction. Travail interactif pour se donner un objectif en tutorat individuel.
- Silence! Se servir du silence, mais surtout être à l'aise avec cette stratégie « réflexive »; souple et rigoureux; laisser planer les morceaux de casse-tête; importance du questionnement; choc ou conflit cognitif et pour ce faire, créer un climat de confiance qui suscite l'interaction et la réflexion. Tout ceci... dans mes accompagnements avec les équipes enseignantes avec lesquelles je travaille.

En ce qui concerne la question 3, une liste de sujets a été proposée par Louise Lafortune et complétée par le groupe afin de décider ce qui serait abordé la prochaine fois. Voici les sujets proposés et ce qui sera abordé.

Les sujets sont présentés par ordre de priorité selon le vote pris par les membres du groupe.

1. Dimension affective dans une perspective cognitive
2. Différenciation dans l'accompagnement
3. Travail d'accompagnement d'un projet

4. Formation pour des entretiens de petits groupes
5. Rôle du conflit cognitif et comment le créer
6. Activation des connaissances antérieures : comment en faire

3 sujets n'ont pas été choisis

7. Approfondir les stratégies utilisées à partir du questionnaire préalable
8. Retour sur la réflexion à propos des 4 types de tâches
9. Retour sur les expériences

Voici ce qui sera abordé en mars 2014

Accompagnement d'un projet interdisciplinaire tout en tenant compte de la dimension affective et de la différenciation

En ajoutant :

8. Retour sur la réflexion à propos des 4 types de tâches
9. Retour sur les expériences
- 10. Retour sur les expériences**

Pour réaliser le retour sur les expériences, une fiche a été fournie afin de garder des traces. La voici.

Pour en arriver à faire un retour sur une expérimentation, il est nécessaire de garder des traces de cette expérimentation. Ces traces sont souvent le matériel utilisé pour réaliser l'expérience, les notes de préparation. Cependant, pour faire un retour collectif, il est utile sinon essentiel de garder des traces pour que le retour se fasse sur des notes prises tôt après l'expérience et non à partir d'impressions fournies plusieurs semaines après sa réalisation. Pour arriver à garder ces traces, voici des éléments à noter.

Je propose d'utiliser la version électronique de cette fiche⁴ pour y noter des commentaires à partir des sections suivantes.

- 1) Titre de l'activité réalisée
Donner un titre explicite même s'il apparaît long.
- 2) Intentions
Que poursuivez-vous en réalisant cette activité, cette expérience?
- 3) Description de l'expérience (joindre les documents utilisés)
Décrire l'expérience de sorte qu'une personne qui la lise puisse la reproduire.
- 4) Réactions des élèves
Quelles sont les réactions des élèves que vous avez observées? Fournir des exemples de manifestations de ces observations.

⁴ Tiré de Lafortune (2012). *Une démarche réflexive pour la formation en santé. Un accompagnement socioconstructiviste*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

- 5) Mes propres réactions
Comment évaluez-vous votre façon de réaliser cette activité ou intervention?
- 6) Ce que je ferais une prochaine fois
Que feriez-vous une prochaine fois?
- 7) Précautions à prendre
Que conseilleriez-vous à une personne qui voudrait réaliser cette même expérience?
- 8) Adaptations possibles
Comment ajusteriez-vous cette expérience dans un autre contexte? Lequel?
- 9) Autres commentaires

Cette fiche ne semble pas avoir été utilisée telle que formulée et proposée. Elle pourra être discutée éventuellement pour être modifiée et mieux répondre à ce que l'équipe enseignante veut garder comme traces des actions posées et expériences tentées.

11. Vers des projets interdisciplinaires : rencontre du 29 novembre 2013

Au cours de la rencontre du 29 novembre 2013 quelques personnes se sont proposées pour soumettre des expériences à la discussion. Cependant, une préparation était demandée.

Préparation de la rencontre du 29 novembre 2013

Pour préparer la rencontre du 29 novembre 2013, l'équipe enseignante a reçu un courriel pour s'y préparer. En voici le contenu :

Bonjour,

Cela me fera plaisir de vous revoir vendredi. À la fin de la rencontre précédente, il avait été décidé avec vous et ensuite des précisions ont été apportées avec votre directrice et conseillère pédagogique, afin d'aborder le sujet suivant: *Accompagnement d'un projet interdisciplinaire tout en tenant compte de la dimension affective et de la différenciation*. Nous ferons également un retour sur la réflexion à propos des 4 types de tâches et sur des expériences tentées.

Pour préparer cette rencontre et me permettre d'aborder ce sujet en partant de vos expériences, je vous demanderais de penser à des projets qui ont été réalisés dans vos groupes ou qui se réalisent actuellement ou qui sont en préparation et que vous aimeriez soumettre pour améliorations et surtout, pour se donner des moyens de les accompagner. Si vous devez apporter des documents ou du matériel pour mieux les présenter, n'hésitez pas.

Louise Lafortune

Au cours de la rencontre du 29 novembre 2013

Durant la rencontre du 29 novembre 2013, quelques personnes ou équipes ont présenté des expériences tentées associées à la formation et au travail réalisé collectivement lors de la rencontre précédente. Ces présentations d'expériences ou d'accompagnement de

projets ne seront pas reprises ici. Il s'agit plutôt de dégager des principes à approfondir de ces expériences afin de « les rendre plus interdisciplinaires », celles-ci et d'autres.

11.1. Principes pour favoriser l'accompagnement de projets interdisciplinaires

Voici des principes dégagés pour favoriser l'accompagnement de projets interdisciplinaires.

- 1) Dans les différentes pratiques éducatives et pédagogiques, susciter des apprentissages disciplinaires et transversaux, développer des compétences disciplinaires et transversales.

Ce principe voudrait dire que dans toute action pédagogique, dans tout moment d'apprentissage, penser à fournir des exemples où les élèves pourront percevoir des liens avec d'autres disciplines ou percevoir que les apprentissages réalisés peuvent assez facilement être adaptés à d'autres contextes disciplinaires. Il n'est pas toujours nécessaire que ce soit soi-même qui énonce ces liens. Il s'agit de trouver des moyens de les faire énoncer par les élèves par des questions comme :

Avec quel autre cours ou discipline pourrait-on faire des liens avec (nommer ce qui est en cause...)?

Dans quel autre contexte disciplinaire ou dans quelle autre discipline, ce contenu théorique ou cette habileté pourrait être utile, nécessaire ou essentielle?

- 2) Susciter des déséquilibres sécurisants en faisant prendre conscience qu'apprendre c'est complexe, que si c'est facile, c'est qu'il n'y a rien à apprendre, que cela est déjà connu. Briser certaines pensées que l'effort ne serait pas nécessaire.

En lien avec l'interdisciplinarité, cela voudrait dire que réaliser un projet interdisciplinaire exige des réflexions qui obligent de faire des liens entre les disciplines qui ne sont pas toujours fournis par les enseignants et enseignantes. Cela exige de la recherche, de la réflexion, des questionnements autant individuels que collectifs. Ce n'est pas toujours l'enseignant ou l'enseignante qui fournira ces liens. Des questions pourront mener à chercher des mises en relation disciplinaires.

- 3) Avoir des questions de réflexion qui sont préparées. Souvent, les questions qui sont voulues réflexives sont construites dans l'action. En préparer avant la rencontre, même si elles ne sont pas utilisées telles que préparées, même si elles sont adaptées, elles risquent de susciter une réflexion approfondie. La préparation de questions de réflexion exige du temps comme la préparation du contenu d'un cours.

En rapport avec l'interdisciplinarité, la préparation de réflexion peut justement mener à susciter une réflexion interdisciplinaire, mais aussi transversale, car des questions pourront être spécifiquement préparées pour ouvrir à de telles perspectives. Si les questions ne sont que spontanées, il est possible d'oublier cette perspective recherchée.

- 4) Avoir l'interdisciplinarité en tête signifie d'avoir une intention explicite de faire des liens interdisciplinaires autant comme individu que comme équipe.

Dans l'action, cela voudrait dire de tirer profit de toutes les occasions de s'interroger sur l'interdisciplinarité, de questionner les élèves et de faire prendre conscience de tous ces liens aussi minimes soient-ils.

5) Se donner une cohérence interdisciplinaire est en lien avec le principe précédent. Ce principe suppose des discussions en équipe pour cerner les moments où l'interdisciplinarité pourrait être plus présente qu'elle ne l'est présentement. Cela pourrait vouloir dire de faire quelques changements sur le type de projets demandés, sur le type de projets réalisés... sur le type d'exigences demandées. Cela ne signifie pas une uniformisation, mais plutôt une harmonisation des pratiques, des discussions à propos de pratiques et une visée collective d'interdisciplinarité.

6) Garder des traces de ses expérimentations et mener les élèves à le faire. Garder des traces de ses expérimentations serait un moyen de pouvoir éventuellement cerner des liens interdisciplinaires entre différents projets, entre différentes tâches données aux élèves surtout si des notes sont prises en vue de faire ces liens. L'utilisation d'une partie du portfolio à cet effet pourrait être envisagée.

7) Utiliser l'autoévaluation peut contribuer à l'intégration des apprentissages. L'utilisation de l'autoévaluation peut contribuer à l'intégration des apprentissages. Il resterait à réfléchir collectivement comment cette autoévaluation pourrait fournir des perspectives interdisciplinaires. Par exemple, il pourrait être demandé d'expliquer la perspective interdisciplinaire d'un projet ou comment un projet aurait pu être davantage interdisciplinaire.

8) Ouvrir des perspectives pour le cégep ou pour la formation continue. À différents moments, il pourrait être bien d'ouvrir des perspectives pour le cégep pour faire comprendre l'interdisciplinarité. Cependant, il pourrait être pertinent de discuter le tout avec des profs de cégep. En le faisant, cela contribue à montrer que des apprentissages peuvent se faire tout au long de la vie.

9) Différentes disciplines ouvrent plus facilement des perspectives interdisciplinaires.

Dans les discussions et dans la présentation des projets, des disciplines comme le français, l'anglais et l'histoire semblent plus facilement intégrables dans des cours ou des projets pour être mises en lien avec d'autres disciplines. Par exemple, parler de l'histoire d'une discipline, de différentes découvertes..., si cela est fait dans une perspective interdisciplinaire, peut y contribuer. Mais d'autres disciplines semblent aussi propices comme les arts et les technologies. Il resterait à réfléchir collectivement pour les sciences et les mathématiques.

10) Susciter l'interaction entre pairs, surtout entre différentes équipes qui ont réalisé des projets, contribue à aider à faire des liens interdisciplinaires.

Toutes les occasions où des élèves ou des équipes d'élèves peuvent être mis en interaction pourraient être exploitées pour mener les élèves à exploiter l'interdisciplinarité.

- 11) Toutes les disciplines pourraient contribuer à faire lire, écrire, parler, mais dans une optique de l'améliorer, de développer des compétences.

Des actions comme lire, écrire, parler peuvent être exploitées dans toutes les disciplines. L'équipe enseignante pourrait s'interroger comment utiliser ces actions dans une perspective d'apprentissages disciplinaires, interdisciplinaires et transversaux.

- 12) Dans la réalisation de projets, accompagner toute l'organisation, la structuration, la mise en application d'un plan de travail.

Déjà, pour favoriser la réalisation de projet, il est proposé d'accompagner toute l'organisation, la structuration et la mise en application d'un plan de travail. Cela est d'autant plus utile, voire nécessaire de fournir un accompagnement structuré, même s'il est souple, si l'interdisciplinarité est visé, car elle n'est pas toujours visible facilement.

11.2. Idées d'activités proposées à travers les expériences présentées

Voici aussi quelques idées d'activités qui ont été proposées à partir des présentations d'expériences.

- 1) Il y a une tendance à faire examiner des métiers ou professions qui plaisent, sans penser que le regard sur des métiers ou professions qui ne plaisent pas au départ peuvent susciter des intérêts inattendus, mais aussi obliger à explorer des avenues différentes de l'habitude.
- 2) Lors d'exposés oraux, porter une attention sur la qualité de la langue, sur la structure de la présentation, sur le contenu et sur la perspective interdisciplinaire. Selon cet exemple, il pourrait y avoir quatre types d'observations faites autant par des élèves que par l'enseignant ou l'enseignante.
- 3) Des enseignants ou enseignantes d'une autre discipline comme le français, par exemple, pourrait contribuer à la formation ou à l'évaluation en fournissant des exigences lors d'exposés oraux. Aussi, des profs d'autres disciplines pourraient venir donner leur avis sur des perspectives interdisciplinaires possibles sur des projets.
- 4) Comme prof, se donner une tâche de découvrir ce qui peut être transversale dans un projet autant comme connaissances qu'habiletés ou attitudes.
- 5) Que ce soit pour une sortie, une lecture, une vidéo, une observation... il serait bien de donner une intention d'observation, d'écoute, de lecture... qui obligerait de noter, par exemple, les cinq idées principales d'une lecture, les questions qui demeurent en suspens à partir d'une vidéo...
- 6) Dans plusieurs projets, il ressort des liens avec l'apprentissage du français. Comme équipe, il serait important de se demander comment les systématiser pour les mettre explicitement à contribution dans l'apprentissage et même dans l'évaluation.

- 7) Il serait souvent intéressant de mettre les élèves en situation d'interformation où ils fournissent des situations d'apprentissage à leurs pairs, soit à partir de visites, de projets ou d'autres situations d'apprentissage.
- 8) Susciter des moments d'autoévaluation est un moyen de favoriser une réflexion sur ses apprentissages. Il restera à se donner divers moyens de le faire et de ne pas limiter l'autoévaluation à demander la note ou la cote anticipée.
- 9) Lors de rencontres associées à l'accompagnement de projets, ce serait bien d'essayer de ne pas être trop en posture de conseil, de donner des conseils, mais plutôt dans une posture de poser des questions ou de mener les élèves à répondre à leurs questions. Ce serait une avenue à explorer ensemble éventuellement. L'accompagnement d'équipes, même si elles ne font pas le même projet, est un moyen de susciter des interactions et de faire en sorte que ce soit les élèves qui se donnent des conseils.
- 10) Lorsque les élèves ont à choisir une lecture à faire, il pourrait être intéressant de leur demander de ressortir les liens interdisciplinaires qu'ils peuvent ressortir de cette lecture. Ils pourraient aussi avoir à justifier leur choix de lecture. Cela pourrait donner des arguments pour accepter ou refuser un choix de lecture. Ces lectures, si elles sont faites à la fin du secondaire, pourraient ouvrir des perspectives pour le cégep. Une démarche pourrait être faite au cégep pour connaître les lectures demandées. Certaines lectures pourraient y préparer par de mêmes auteurs ou auteures ou en proposant des lectures qui seront éventuellement à faire.
- 11) Demander plus souvent des explications que des informations et des descriptions pourrait aider à faire réfléchir à des liens interdisciplinaires et à les expliquer.
- 12) Dans certaines situations, demander de faire un dessin dans le domaine des sciences ou une maquette en histoire, par exemple, pourrait mettre à contribution le domaine des arts. Il s'agirait donc de réfléchir à des façons d'intégrer des disciplines plutôt que de les juxtaposer.
- 13) Il reste aussi à développer une compétence transversale associée au travail d'équipe, à la collaboration, à la coopération. Comment la développer et l'évaluer et ne pas se limiter à faire travailler en équipe?
- 14) Utiliser les technologies autant que possible est aussi une avenue pour rejoindre les jeunes, par des forums, des blogues... Il reste à se demander comment y intégrer l'interdisciplinarité.
- 15) Tirer profit d'occasion de faire lire en anglais, d'écrire et de parler dans cette langue et ainsi, contribuer à l'apprentissage de cette langue qui devient de plus en plus internationale.

- 16) Susciter l'interaction entre des équipes lors de l'élaboration d'un plan de travail pour la réalisation d'un projet. Les élèves peuvent réagir sur le réalisme du plan de travail d'un autre, sur les objectifs, les moyens des atteindre, les avenues possibles si une première avenue ne fonctionnait pas...
- 17) Cette même interaction pourrait être exploitée lors de la réalisation du résumé d'un livre. Des élèves peuvent rétroagir sur les résumés des autres après avoir été formés pour le faire. Des liens interdisciplinaires entre les livres peuvent alors ressortir. Ces livres peuvent être situés au plan historique en parlant de l'auteur, de son contexte historique.

De l'ensemble de cette réflexion, il reste une idée à ne pas oublier. Éventuellement, l'équipe pourra explorer et élaborer des grilles d'évaluation où l'interdisciplinarité et la transversalité sont mises à contribution et font partie de l'évaluation.

Aussi, une fiche a été distribuée lors de cette rencontre. Elle n'a pas vraiment été exploitée. Trois personnes l'ont remise spontanément. Voici ce qui a été rendu.

11.3 Réflexion collective : Accompagnement d'un projet interdisciplinaire tout en tenant compte de la dimension affective et de la différenciation

- 1) Quels sont les projets réalisés par de vos élèves et que vous considérez comme ayant suscité des apprentissages importants ?

Tous, sinon quel intérêt ?

Production d'un faux CD dont le contenu est un texte argumentatif portant sur l'industrie du RAP.

- 2) Quels sont les projets réalisés par de vos élèves et que vous considérez comme pouvant être réalisés dans une perspective interdisciplinaire avec peu des modifications réalistes, avec d'autres collègues si nécessaire ? En quoi ces projets sont-ils quelque peu interdisciplinaires? Ou comment pourraient-ils être réalisés dans une perspective interdisciplinaire?

Dans la plupart des projets réalisés en sciences ou dans d'autres disciplines l'intention interdisciplinaire devrait être présente tant chez soi comme personne enseignante que chez les élèves.

Toute présentation orale pourrait avoir une perspective interdisciplinaire. Toute forme de textes pourrait susciter le développement de compétences dans plus d'une discipline. Le résumé d'un livre pourrait aussi être traité dans une perspective interdisciplinaire.

L'appréciation d'œuvre pourrait être interdisciplinaire entre français et histoire, par exemple.

- 3) Que faites-vous actuellement pour accompagner la réalisation de projets?

Activation des préalables et connaissances antérieures.

Accompagnement dans la planification, dans la démarche, dans l'accès à des ressources.

Intégration de l'évaluation comme soutien à l'apprentissage.

Accompagnement intégrant le questionnement.

Pistes de réflexion à fournir par pairage, suggestions, exemplifications.

Suivi de la démarche de création dès le début; guidage de cette démarche en vue d'apprentissages réalisés et signifiants; suivi dans l'élaboration et retour sur le travail en fin de projet.

- 4) De quelle façon considérez-vous la différenciation dans l'accompagnement de la réalisation de projets?

Projets différents. Rôles différents au sein d'une équipe de travail. Détermination de la zone proximale de développement des élèves et adaptation à cette réalité.

Personnalisation de la démarche des élèves en la rendant propre à l'individu, en lui donnant une couleur et une motivation.

Rythme de travail différent, faculté à s'organiser et à planifier sont à prendre à considération.

- 5) Que pourrions-nous faire pour accompagner des projets dans une perspective interdisciplinaire?

Manifester une ouverture à l'interdisciplinarité.

Faire ressortir par les élèves, les intentions de travail dès le départ. Il est important que les élèves prennent conscience des liens possibles. Cela pourrait se faire par un questionnement adéquat.

En faire la promotion, faire comprendre aux élèves le bienfondé de l'interdisciplinarité et de la différenciation.

Propositions pour la suite

Voici ce qui a été proposé pour la suite et qui sera abordé en mars 2014.

Voici trois sujets choisis par ordre décroissant de priorité.

1. La différenciation dans l'accompagnement de projets
 2. Le rôle de l'évaluation dans l'interdisciplinarité (et de l'autoévaluation)
 3. La dimension affective dans l'apprentissage, dans l'accompagnement de projets
- Aussi, discuter de la proposition qui viendra de la sous-équipe à propos des quatre blocs d'enseignement auprès des élèves.

En plus de la rencontre de mars 2014, il a été proposé à l'équipe de faire appel à Louise Lafortune pour des questionnements ponctuels. Une équipe l'a fait et la rencontre a eu lieu le 6 décembre 2013.

12. Rencontre à propos du tutorat collectif : rencontre d'une sous-équipe enseignante en décembre 2013

Une équipe composée de Philippe, Isabelle, Odile et d'une stagiaire Véronique a voulu revoir sa façon d'animer les tutorats collectifs. Cette rencontre a commencé par une mise en commun de ce qui se faisait déjà. Voici quelques éléments de réponses.

Susciter des discussions, mais les sujets viennent rarement des élèves même si cela serait généralement accepté.

Faire un retour sur le portfolio. Il y a eu un essai de se présenter leur portfolio dans de petites équipes, mais cela ne semble pas avoir très bien fonctionné.

Parler d'événements vécus par les élèves.

Parler du déménagement de l'école, par exemple.

Des constats

Un des constats consiste à remarquer qu'il est difficile de faire parler ou discuter les élèves de sujets approfondis.

De façon générale, les élèves ne profitent pas bien du fait qu'ils peuvent partir de leurs intérêts et ainsi, augmenter leur motivation intrinsèque.

Trop d'élèves changent de projets continuellement.

Certains élèves font ce qu'il y a à faire, sans plus; d'autres résistent; d'autres sont motivés, mais décrochent de l'école Le Vitrail à cause d'autres élèves non engagés.

Des causes, des hypothèses

Voici des causes ressorties faisant suite aux constats :

Les méthodes de travail ne sont pas toujours adéquates. Comment l'accompagnement de l'amélioration des méthodes de travail est-il réalisé?

Il semble que les consignes données ne sont pas toujours claires. Que fournit-on oralement? Qu'est-ce qui est écrit? Comment faire mieux? Il s'agirait de revoir les consignes fournies et les améliorer.

Parfois, les délais pour réaliser des projets sont trop longs; cela peut devenir pour des élèves qui veulent que cela avance, que cela bouge.

Les objectifs de certains projets manquent de réalisme. Comment faire pour accompagner l'élaboration d'objectifs de projets en resserrant les objectifs vers plus de réalisme sans brimer des élèves qui veulent faire « gros »?

Sujets à approfondir

Certains sujets pourraient être approfondis :

Qu'est-ce qui est fait dans l'accompagnement lorsqu'un élève semble avoir de la difficulté dans la réalisation de son projet? Lorsqu'un élève semble avoir de la facilité?

Qu'est-ce qui influence l'accompagnement de projets?

Comment peut-on aider les élèves à évaluer leurs capacités dans le choix des projets choisis?

Pourrait-on penser à réaliser des entretiens de petits groupes pour accompagner davantage les projets personnels? Voici ce qui pourrait être abordé lors de ces entretiens :

Penser à un projet réalisé ou en cours et se demander : ce qui s'est bien déroulé (exemple, avec deux raisons du bon déroulement); ce qui s'est moins bien déroulé (exemple avec deux raisons du moins bon déroulement). Ce qui aide à réaliser le projet; ce qui crée obstacle ou qui nuit. Stratégies utilisées pour réaliser le projet; en faire une liste à discuter par le petit groupe d'élèves. Faire ressortir ce que les élèves pourraient faire entre eux pour s'entraider même si le projet de l'autre est différent du sien. Faire ressortir ce que l'équipe enseignante pourrait mieux faire pour aider à la réalisation des projets (les élèves ont souvent de bonnes idées que l'on oublie de demander). Susciter l'interaction : qu'en

pensez-vous des idées, stratégies... proposées? Faire ressortir des solutions pour continuer au plan des méthodes de travail, des consignes...

Une solution

Développer un projet pour tirer profit des 15 périodes de tutorat collectif sur une année. Tout en gardant le même nombre d'heures, serait-il possible que les rencontres soient des rencontres d'une heure ou de 50 minutes (30 minutes apparaît très court).

Vers une nouvelle façon d'animer les tutorats de groupe

Objectifs :

Viser des apprentissages qui aident aux apprentissages scolaires.

Viser un engagement cognitif approfondi pour apprendre à s'engager cognitivement dans tous les types de rencontre.

Cela veut dire que s'il y a discussion, viser à apprendre à discuter; s'il y a du travail en équipe, viser à apprendre à travailler en équipe; s'il y a des échanges oraux, viser à apprendre à s'exprimer oralement... Il s'agit donc de faire des apprentissages, de développer des compétences, plutôt qu'utiliser ses habiletés au niveau où elles sont déjà. Voici des idées à utiliser lors de tutorats de groupe et d'autres rencontres. Ces propositions visent une posture d'animation stimulante.

Se donner des stratégies en améliorant les siennes

Amener les élèves à nommer des stratégies utilisées, soit pour étudier, soit pour réaliser un projet, soit pour s'organiser, soit... (il s'agit ici de viser un seul type de stratégies; ce ne sont que des propositions qui sont fournies).

Demander aux élèves de choisir, par exemple, les 3 stratégies qui lui conviendraient le mieux et celles qui ne conviendraient pas vraiment.

Faire faire un partage en équipe des raisons qui font choisir une stratégie plutôt qu'une autre.

Faire parler les élèves

Avoir une boîte avec les noms des élèves et en choisir un lorsqu'il est difficile d'amorcer la discussion ou la mise en commun d'idées.

Lorsqu'une idée est fournie, demander aux autres ce qu'ils en pensent; éviter de parler trop ou trop souvent.

Demander aux élèves des sujets de discussion (on peut en ajouter). Faire en sorte que des dyades d'élèves préparent la discussion. D'autres agiront comme observateurs et auront à faire la synthèse de la discussion. D'autres pourront réagir sur la qualité de la discussion. D'autres pourront avoir à faire ressortir des arguments fournis pour en évaluer la valeur, le degré de profondeur...

Favoriser l'autoévaluation

Lorsqu'il est demandé aux élèves de sortir deux de leurs forces, par exemple, ne pas oublier de demander des aspects à améliorer (et non les faiblesses ou les points négatifs).

Pour aller plus loin, il s'agit de demander ce qui fait dire que ces forces existent, comment se manifestent-elles dans le travail scolaire, dans les succès... Pour ce qui est des améliorations, il s'agit de faire ressortir les moyens d'y arriver.

Réagir aux portfolios des autres

Pour que les élèves trouvent des avantages à réaliser leur portfolio, des moments de partage et d'inter-critique peuvent être organisés. Il s'agit de bien préparer la façon de faire des commentaires et d'insister sur le fait de les apporter comme on aimerait les recevoir. Une activité comme celle réalisée avec l'équipe enseignante (voir plus haut pour les consignes) pourrait être réalisée avec les élèves, avec des adaptations.

Les portfolios sont distribués au hasard ou en petites équipes, il y a distribution des portfolios. Des commentaires sont inscrits (sur une feuille à part). L'élève reçoit son portfolio avec les commentaires. Il est préférable d'utiliser une stratégie de distribution au hasard des portfolios pour permettre un meilleur détachement de la dimension affective, des émotions.

Les portfolios reviennent aux élèves qui prennent connaissance des commentaires et peuvent avoir à répondre à des questions comme les suivantes :

À partir des commentaires, qu'est-ce que vous trouvez de bien ou très bien dans votre portfolio?

Qu'est-ce qui pourrait être amélioré dans la suite de sa réalisation? Comment cela pourrait-il être fait?

Qu'avez-vous appris dans cette démarche de regard sur d'autres portfolios et de commentaires reçus?

Sondage auprès des élèves

Pour bien préparer la rencontre, l'équipe avait fait un sondage auprès des élèves concernant les tutorats de groupe : ce que les rencontres de tutorats de groupe représentaient pour eux et ce qu'ils voudraient en faire.

13. Stratégies d'animation des tutorats de groupe autour des portfolios

Lors de cette rencontre l'équipe présente s'est donné une série de stratégies à utiliser pour animer les tutorats de groupe autour du portfolio (PF).

1. Pour aider les élèves à se connaître, il est possible d'utiliser les « biscuits chinois » de la manière suivante. 1) Chaque élève reçoit un biscuit et en lisant le message devrait se demander : En quoi le message me représente-t-il? En quoi il est différent de moi? C'est une façon de réfléchir sur soi, de se reconnaître de façon amusante et différente de l'habitude. 2) Ensuite, il peut y avoir un échange 2 à 2 et ensuite, en petites équipes de 4 ou 5. 3) Sans demander à chaque personne de parler, il peut y avoir un tour des tables qui demanderait de répondre à des questions comme les suivantes : Quelle idée la plus farfelue est sortie de leur discussion? Quelle idée pourrait nous guider dans nos apprentissages à l'école? 4) C'est au tour de l'enseignant ou de l'enseignante de faire un retour sur les différentes idées, de faire des relations avec l'école et le Programme de formation, si cela est possible. Pour pouvoir le faire, il s'agit de porter une attention particulière aux propos pour décider lesquels sont les plus pertinents à utiliser lors du retour. 5) Ce peut être l'occasion aux élèves de créer des expressions associées aux « biscuits chinois ». S'il ne semble pas y avoir un

intérêt visible, la proposition n'est pas faite; s'il y a intérêt, c'est le moment de le faire; s'il semble y avoir ambivalence, cela peut être proposé, mais avec dynamisme.

2. Dans des tutorats centrés sur le portfolio (PF), voici une proposition. 1) En équipe enseignante, il pourrait être fait un remue-méninge afin de se donner des idées de ce qui pourrait être demandé aux élèves qui pourrait être intégré dans le PF et qui est différent de l'habitude, de ce qui y est intégré actuellement. 2) Par exemple, cela pourrait être associé à un film vu récemment (publicité du film), à un pamphlet de musée, à une visite d'un resto (carte du resto), à un spectacle (publicité du spectacle), à un événement spécial (une photo de l'événement), à un paysage qui inspire (une photo de paysage), à un objet qui tient à cœur (un dessin ou une photo de l'objet). 3) Chaque personne choisit entre 1 et 3 idées qu'elle pourrait mettre en action pendant les vacances des Fêtes, par exemple, ou du printemps ou durant la relâche scolaire. Le but consiste à garder des traces de l'événement. 4) Au retour, les traces recueillies (photos, pamphlets...) deviennent une source de réflexion et de discussion. 5) Les élèves se voient proposés des actions possibles pour intégrer ce qui a été recueilli dans le PF : par exemple, un résumé de l'événement, une critique de l'expérience, des satisfactions et insatisfactions, des éléments de discussion à soumettre au groupe. 6) Ces productions sont recueillies et redistribuées au hasard aux élèves du groupe. Les fiches sont commentées avec des consignes claires sur le type de commentaires demandé. 7) En groupe, il peut y avoir une discussion à partir de questions comme les suivantes : qu'est-ce qui a été l'apprentissage le plus important que vous avez fait en examinant les productions d'autres élèves? Qu'est-ce qui vous amélioreriez dans votre prochain travail de la sorte pour insérer dans votre PF?
3. La base de la prochaine proposition de stratégie est la même que ce qui est proposé dans la stratégie précédente. 1) Au lieu de prendre un événement hors de l'école, cela peut être un événement vécu dans l'école : une présentation de projets, une discussion sur un événement de l'actualité, un événement cocasse qui s'est déroulé lors des pauses ou des repas... 2) Les élèves auraient à recueillir des traces de l'événement ou des événements. 3) Un des événements serait résumé, commenté, critiqué ou... pour éventuellement l'intégrer dans le PF. La fiche réalisée pourrait contenir : ce qui a interpellé, ce qui en est retiré pour mieux apprendre, ce qui a été son engagement dans cette action, cet événement ou observation. Et pourquoi en est-il ainsi? 4) Les productions sont distribuées au hasard pour des commentaires. Cela peut aussi se faire en équipe. 5) Un tour des tables ferait ressortir : une idée à retenir dans sa poursuite de l'année ou ... 6) Chaque élève reprend sa production pour l'améliorer à la suite des commentaires et l'intégrer dans son PF.
4. Toujours en considérant l'utilisation du PF, 1) les élèves auraient à choisir une production de leur PF qu'ils accepteraient de partager. Cela veut dire choisir une production que les aimeraient partager, pas nécessairement la meilleure. Cela pourrait se faire sous un pseudonyme. 2) Les productions sont distribuées au hasard. 3) Les élèves rétroagissent aux productions de leurs pairs. Cependant, avant de le faire, il pourrait y avoir une activité portant sur la rétroaction. Pour cette activité, les élèves ont à reconnaître ce qu'ils apprécient dans une rétroaction et ce qu'ils apprécient moins. Cela les aide à rétroagir correctement. 4) Après avoir rétroagi, les productions reviennent aux élèves-auteurs de leur production. Ces derniers relèvent les 2 idées à conserver de ces rétroactions et les 2 aspects à améliorer et les 2 apprentissages

réalisés dans cette expérience : apprentissages pour une prochaine production; apprentissages pour faire une rétroaction. 5) L'enseignant ou l'enseignante, ayant pris des notes tout au long de l'activité, fait un retour sur les éléments importants et les apprentissages qu'il voulait que les élèves fassent.

5. Une autre activité porterait sur une autoévaluation de son PF par une autocritique d'une production et une autocritique du PF dans son ensemble. Cette autoévaluation porterait sur les aspects suivants : a) une force d'une production ou du PF; b) une amélioration à faire; c) la production qui apparaît la moins bien réussie et pourquoi; d) des apprentissages réalisés sur sa façon de réaliser des productions ou de tenir son PF; e) des perspectives pour le PF de la prochaine année.

14. Réflexion collective à l'équipe enseignante autour des blocs d'enseignement-accompagnement

Les deux sections qui suivent comportent ce qui a été fait jusqu'à juin 2014. Et la deuxième section comporte ce qui est souhaité en ce qui concerne les pratiques avec des propositions de stratégies pédagogiques qui contribueraient à mettre en œuvre ces idées.

Ce qui suit est issu de deux rencontres de réflexion, le 11 février 2014 avec une partie de l'équipe enseignante, la direction de l'école et Louise Lafortune et une autre, le 10 mars 2014, avec toute l'équipe enseignante et de direction. Ces rencontres ont été suivies de commentaires sur un document présentant l'état de la réflexion. En juin 2014, ce qui est proposé est le résultat de l'ensemble de ces rencontres et commentaires.

14.1. Déroulement de la journée de discussion collective de février 2014

Voici comment s'est déroulée la discussion.

Discuter de la proposition afin de cerner ce que pourraient contenir les blocs d'enseignement.

Équipe enseignante partagée en 5 sous-équipes (le 4^e bloc a été divisé en 2).

Chaque sous-équipe (SE) a regardé les intentions générales avant de s'engager à discuter du contenu du bloc qui lui était dédié en dyade. Chaque dyade a ensuite présenté le résultat de sa discussion et les autres équipes ont réagi. Chaque sous-équipe (SE) comprenait une des personnes qui était présente lors de la rencontre du 11 février 2014.

De façon générale, les personnes présentes étaient d'accord avec les propositions. Quelques modifications ont été proposées. Elles sont intégrées dans le document ci-dessous.

Tout l'après-midi a porté sur les stratégies. Les équipes ont procédé de la même façon. Chaque équipe a continué à regarder les stratégies de son bloc et a présenté le résultat de sa réflexion et des propositions.

14.2. Pratiques de 2013-2014 concernant les ateliers

- a. Les ateliers couvrent entre 1 et 2 heures, selon les matières, ce qui fait approximativement 10heures d'atelier par semaine pour les élèves.

- b. Initialement, les ateliers étaient d’abord un prétexte pour créer un contact obligatoire minimal et régulier entre les enseignants et enseignantes spécialistes et les élèves. (36% du temps prescrit par le MELS)
- c. Ils sont un lieu où les enseignants et enseignantes doivent proposer des activités signifiantes et interdisciplinaires.
- d. Ils sont un lieu où les enseignants et enseignantes accompagnent les jeunes de façon à ce qu’ils puissent adapter les projets proposés, bonifier ou même, proposer par eux-mêmes de nouveaux projets, projets qui devraient avoir une place privilégiée et centrale dans le parcours scolaire des jeunes.
- e. Ils sont un lieu pour ouvrir les horizons des élèves, pour susciter leur curiosité et leur donner le goût de...
- f. Le contexte de la situation d’apprentissage doit donc être, dans la mesure du possible, rattaché à la vie des jeunes, de façon à fournir des apprentissages signifiants au-delà de l’évaluation.
- g. Par ailleurs, puisque chaque jeune peut aller à son rythme, travailler en fonction de ses intérêts et besoins, la différenciation est au cœur du plan de réussite de l’école et se doit donc d’être un incontournable dans les pratiques enseignantes. Le travail fait en atelier doit donc être différencié (accompagnement, outils, évaluation).

14.3. Pratiques de 2013-2014 concernant les périodes de disponibilité

Les périodes de disponibilité sont un :

- 1. Lieu où l’enseignant ou l’enseignante accompagne les jeunes dans n’importe quelle discipline (méthodes de travail, objectifs, outils...).
- 2. Lieu où les jeunes s’entraident entre eux.
- 3. Lieu où les jeunes sont en « travail autonome ».

14.4. Pratiques de 2013-2014 concernant la période Projet

La période Projet se déroule en 1 période de 60 minutes sur 10 jours. Les données actuelles sur la période Projet sont les suivantes.

Cette période se nomme *Période Projet*. En voici la description actuelle.

- 1. Chaque année, tous les jeunes doivent tenter de développer deux des quatre compétences transversales dont il est prévu de rendre compte aux parents, par le biais du bulletin, soit coopérer, se donner des méthodes de travail efficaces, exercer son jugement critique et communiquer de façon appropriée. Bien que ces compétences soient développées par le biais de multiples activités d’apprentissage, elles sont approfondies avec plus d’acuité dans le cadre du projet personnel de chacun des élèves, alors que ces derniers s’engagent dans une réflexion sur leur propre développement. La *période Projet* inscrite à l’horaire contribue à accompagner les jeunes du début à la fin de la réalisation d’un projet de leur choix, disciplinaire ou non. Chaque enseignant ou enseignante associé à un groupe d’élèves en projet est donc responsable du suivi, de l’accompagnement et de l’évaluation du degré de développement des compétences transversales des jeunes.

2. De plus, il est question du développement de compétences pour les enseignants et enseignantes : processus d'apprentissage (moyen du plan de réussite). Cela contribue à l'accompagnement des jeunes dans leur processus d'apprentissage.

14.5. Pratiques 2013-2014 concernant les tutorats de groupe et individuels

Tutorats de groupe (multi-niveaux et multi-âges)

Actuellement, le tutorat de groupe comporte une rencontre de 40 minutes et 4 rencontres de 20 minutes par deux semaines. Ce qui fait un total de 120 minutes

1. Le tutorat de groupe vise un regroupement multi-niveaux des élèves de l'école. Les objectifs de ces rencontres qui ont lieu une journée sur deux sont multiples
 - a. Organisation et planification du travail
 - b. Analyse réflexive quant aux apprentissages réalisés (via le portfolio)
 - c. Meilleure connaissance de soi (école orientante)
 - d. Développement des valeurs de l'école respect, responsabilisation et coopération;
 - e. Réalisation d'un processus démocratique au sein du groupe et dans l'école.

Tutorat individuel

Actuellement, le tutorat individuel comporte une rencontre par élève de 20 minutes par semaine et chaque enseignant ou enseignante rencontre de 7 à 12 élèves.

Ce qui était prévu dans les tutorats individuels prenait la forme suivante :

1. Un des piliers du modèle d'autoformation assistée développé au Vitrail, le tutorat, consiste en une rencontre individuelle d'une vingtaine de minutes par semaine entre chacun des élèves et son enseignante ou enseignant tuteur. Chaque élève de l'école est mis en relation privilégiée avec ce tuteur. Celui-ci devient une personne-ressource pour une dizaine d'élèves qu'il accompagne dans leur développement intégral tout au long de leur cheminement. Le tuteur épaula ses élèves dans l'organisation de leur travail, il les aide à organiser leur emploi du temps et à se fixer des objectifs réalistes et il les encourage à se dépasser. Par ailleurs, il voit à la communication avec la famille et les autres membres de la communauté éducative au besoin.
2. Concrètement, chaque tuteur...
 - a. Accueille et précise le mode de fonctionnement de l'école à ses tutorés et à leurs parents.
 - b. Planifie les rencontres quotidiennes et hebdomadaires de tutorat.
 - c. Accompagne ses tutorés dans l'organisation et l'utilisation de leur portfolio (réflexion quant aux apprentissages).
 - d. Les motive, les guide.
 - e. Les aide à organiser leur emploi du temps et à se fixer des objectifs réalistes.
 - f. Adapte le suivi en fonction des besoins de chacun.
 - g. Participe à l'élaboration du PIA de ses tutorés.
 - h. Communique avec les parents une semaine sur deux (par courriel ou via l'agenda) afin de leur transmettre des renseignements quant à
 - i. L'atteinte ou non des objectifs académiques

- ii. L'absentéisme
- iii. La ponctualité
- iv. L'attitude et le comportement
- v. Le(s) bon(s) coup(s) de la semaine.
- i. Prend une entente avec les parents selon le dossier de chaque élève.
- j. Communique avec la direction et les principaux intervenants l'information pertinente.

15. Définitions de tâches et de pratiques souhaitées pour 2014-2015

La section qui suit est issu de rencontres de réflexion de l'équipe enseignante. Il fournit de nouvelles définitions de tâches et de pratiques pédagogiques qui sont souhaitées pour l'année 2014-2015. Ces définitions sont suivies de propositions de stratégies pédagogiques pour les mettre en œuvre.

15.1. Intentions générales de la nouvelle définition des tâches proposée

1. Fournir un accompagnement adapté aux besoins des jeunes vers la réussite.
2. Maximiser l'apport de l'expertise enseignante : reconnaître les forces des membres de l'équipe enseignante ; tenir compte des expériences pédagogiques déjà réalisées ; mettre à contribution des expertises pédagogiques ou autres dans, par exemple, les suivis de projet...
3. Optimiser l'utilisation du temps d'apprentissage.
4. Faire en sorte que les élèves fassent des apprentissages qui suscitent engagement et motivation dans chacun des blocs.
5. Assurer une continuité et une cohérence entre le primaire et le secondaire tenant compte de l'expansion de l'école qui intégrera le primaire prochainement.
6. Assurer une cohérence dans ses propres pratiques, entre chacun des blocs et entre les membres de l'équipe enseignante.
7. Favoriser une relève enseignante qui pourra connaître et comprendre les pratiques de l'équipe, et qui pourra ainsi s'intégrer au modèle que l'équipe se donne.
8. Assurer un accompagnement-enseignement qui reflète les fondements de l'école.
9. Favoriser une logique de développement de compétences et de construction de connaissances.
10. Développer une pensée réflexive.
11. Développer des méthodes de travail efficaces.
12. Susciter le travail en équipe et développer des compétences pour le faire.
13. Favoriser le développement de compétences disciplinaires et transversales dans chacun des blocs.

En voulant faire des améliorations dans les définitions des types de tâches associés à la formation des élèves, il est particulièrement visé à ce que les élèves fassent des apprentissages significatifs tout au long de leurs études secondaires, dans le respect des orientations premières de l'école.

15.2. Pratiques souhaitées dans les Périodes d'apprentissages disciplinaires et interdisciplinaires (PADI)

- a. Les périodes disciplinaires et interdisciplinaires (PADI) couvrent entre 1 et 2 heures selon les matières, ce qui fait environ 10 heures par semaine pour les élèves.
- b. Ces périodes sont un moment de contact, obligatoire minimal et régulier, entre les enseignants et enseignantes spécialistes et les élèves (36% du temps prescrit par le MELS).
- c. Ils sont un lieu où les enseignants et enseignantes proposent des activités significatives disciplinaires et interdisciplinaires.
- d. Ils sont un lieu d'apprentissages disciplinaires.
- e. Ils sont un lieu d'élaboration des projets disciplinaires et interdisciplinaires.
- f. Ils sont un lieu où les enseignants et enseignantes accompagnent les jeunes de façon à ce qu'ils puissent adapter les projets proposés, bonifier ou même, proposer et élaborer par eux-mêmes de nouveaux projets disciplinaires et interdisciplinaires.
- g. Ils sont un lieu pour ouvrir les horizons des élèves, pour susciter leur curiosité et leur donner le goût de...
- h. Le contexte de la situation d'apprentissage vise à être, dans la mesure du possible, rattaché à la vie des jeunes, de façon à fournir des apprentissages significatifs au-delà de l'évaluation.
- i. Puisqu'il s'agit de favoriser le respect des rythmes, le travail en fonction de ses intérêts et besoins, la différenciation est au cœur du plan de réussite de l'école et se doit donc d'être incontournable dans les pratiques enseignantes. Le travail fait en atelier doit donc être différencié (accompagnement, outils, évaluation).
- j. La différenciation y a toute sa place sans catégorisation, sans stigmatisation.
- k. Dans les PADI, les élèves font certains choix, et non pas tous les choix, et ce, à toutes les étapes du processus : avant, pendant et après les apprentissages ou les projets, et aussi dans les perspectives ou les projections, relativement aux apprentissages et aux projets.
- l. Les PADI sont un lieu d'appropriation des disciplines en considérant un début d'approfondissement.
- m. Ils sont un lieu d'appropriation des compétences et connaissances vers un approfondissement.
- n. Les PADI suscitent un engagement cognitif et des actions d'apprentissages chez les élèves.
- o. La posture enseignante suscite des interactions et donne beaucoup de place à l'émergence, à faire dire au lieu de dire, à faire faire au lieu de faire.
- p. Même si l'apprentissage de connaissances est essentiel, au plan pédagogique, il s'organise dans la réflexion-interaction. Dans un cours de 60 minutes, la parole est donnée aux élèves pendant 15 à 30 minutes. Toutes les occasions pour mettre les élèves en action sont prises en considération.
- q. Ils sont un lieu d'animation des projets : par exemple, la présentation de projets et un temps de rétroaction.
- r. C'est dans les PADI que les projets se structurent.
- s. C'est un lieu d'émergence d'initiatives collectives.
- t. Ils sont un moment de quête de sens.

- u. Ils contribuent à fixer des objectifs pour la semaine à venir.
- v. En plus de tenir compte des apprentissages disciplinaires, le processus d'apprentissage y prend une place importante (processus de réflexion sur sa façon d'apprendre et de réaliser des projets, par exemple).
- w. La PADI est le moment privilégié pour faire le suivi individualisé du projet.

15.3. Pratiques souhaitées pour les Périodes ouvertes d'apprentissage (POA)

- a. Les POA sont un lieu où des enseignants et enseignantes accompagnent les jeunes dans n'importe quelle discipline : structuration de son travail, apprentissage de méthodes de travail et adoption de bonnes habitudes de travail pour être dans de bonnes dispositions pour apprendre.
- b. Dans les POA, les jeunes s'entraident entre eux et apprennent à le faire.
- c. Dans les POA, les jeunes font l'apprentissage de l'autonomie dans leur travail, dans leur propre discipline de travail, mais aussi dans la décision de consulter d'autres personnes.
- d. Dans ces périodes ouvertes d'apprentissage, les élèves font encore des choix qui pourront être commentés, soit par des enseignants et enseignantes ou par des pairs.
- e. Dans ces périodes, les élèves font l'apprentissage de l'entraide et de la coéducation (apprentissages et mises en application).
- f. Les POQ servent à approfondir tant les apprentissages disciplinaires qu'interdisciplinaires amorcés dans les ateliers vers une plus grande autonomie (qui pourra être différente entre le secondaire I et V).
- g. C'est un moment de réalisation des projets autant disciplinaires qu'interdisciplinaires et personnels.
- h. Les périodes ouvertes d'apprentissage sont un lieu d'apprentissage de la présentation de projets.
- i. Les POA comprennent une animation pédagogique qui va au-delà de la réponse aux questions spontanées des jeunes.
- j. L'utilisation de moyens réflexifs-interactifs pour accompagner les élèves sont importants : aller auprès des jeunes pour recueillir leurs questions, leurs difficultés, l'état d'avancement des travaux... ; susciter des rétroactions entre jeunes pour améliorer leur travail...
- k. Dans les POA, il y a des capsules d'accompagnement sur des thématiques comme : modalités de présentation d'un projet dans une PADI, reconnaissance de ses stratégies de travail, amélioration de ces stratégies, recherche sur Internet, apprentissage du travail en équipe... Ces capsules sont choisies de façon à répondre aux interrogations du moment. Tous les élèves ou une partie d'entre eux peuvent y participer.

15.4. Pratiques souhaitées pour les Suivis du projet personnel (SPP)

- 1. Le Suivi du projet personnel (SPP) serait centré sur le projet personnel de chacun des élèves, qu'il choisit avec toute la liberté possible. Même si ce projet peut être disciplinaire ou interdisciplinaire, il peut également déborder de ce cadre, mais ce sont les élèves qui en choisissent le contenu.

2. L'évaluation du projet personnel et du processus de développement, dans les SPP, se fait en coévaluation.
3. Les élèves sont totalement les maîtres d'œuvre de ce projet personnel. Ils font tous les choix.
4. Le SPP est d'une durée de 30 minutes par semaine pour accompagner les élèves à structurer le travail sur leur projet personnel durant la semaine à venir : organisation du travail et de l'horaire.
5. Le SPP sert de planification et de bilan.
6. Le SPP se fait en petits groupes pour susciter l'interaction. *Il reste à voir comment organiser ces rencontres de petits groupes en considérant le temps actuellement prévu pour ces rencontres et les rencontres individuelles. Tout n'est pas figé, il s'agit de penser à une autre organisation du temps tenant compte que le principe de rencontres de petits groupes est accepté.*
7. Ce SPP sert de soutien, sans être un travail sur le contenu proprement dit du projet. Cela se fera lors des POA.
8. Comme dans d'autres périodes d'apprentissages, des compétences transversales sont ici développées. Ce sont les élèves en collaboration avec le tuteur qui choisissent les compétences qui feront l'objet d'une évaluation. Ces compétences transversales ne sont pas seulement évaluées à la lumière de leur projet personnel, mais aussi à travers plusieurs autres réalisations et implications. Ces compétences font l'objet d'une autoévaluation complétée par l'évaluation du tuteur. *Il reste à voir comment cette coévaluation est réalisée.*
9. La réalisation du projet personnel contribue au développement des élèves.
10. Lors des rencontres de SPP en petits groupes, les élèves sont en interaction et mis en position de *coopérer* et de *communiquer de façon appropriée*.
11. Cette période serait en lien avec le portfolio. Une place y serait consacrée.

15.5. Pratiques souhaitées pour les rencontres d'accompagnement de groupe (RAG) et les entretiens d'accompagnement de petits groupes (EAPG)

1. Les RAG et EAPG sont mis en relation.
2. Ces rencontres visent à développer un sentiment d'appartenance à l'école et à un groupe.
3. Dans ces rencontres, la différenciation y occupe une place importante.
4. Dans les deux cas, il s'agit de rencontres de groupes plus ou moins grands pour favoriser une proximité pédagogique et d'apprentissage tout en tenant compte de la dimension affective et des relations enseignants-élèves.
5. Il s'agit de faciliter l'interaction, la rétroaction, l'intercritique, l'interinfluence, la collaboration, la coéducation...
6. Il y aura 4 RAG pour un cycle de 10 jours : 2 de 40 minutes et 2 de 20 minutes. Cette répartition vise plus de moment de 40 minutes qu'actuellement pour une meilleure intégration des apprentissages.
7. Les périodes de 40 minutes exigent une structuration du temps. Cela signifie une planification de ces rencontres. Cependant, il s'agit de faire attention pour donner une grande place aux élèves dans cette structuration.
8. Il s'agit de faire vivre un processus démocratique aux élèves.

9. Les EAPG sont des rencontres de petits groupes de 3 élèves (mais il peut y avoir des exceptions) d'une durée de 60 minutes chacune en rassemblant les 3 fois 20 minutes de chaque élève. Cela représenterait un peu plus de temps pour les élèves, mais le même temps pour les enseignants et enseignantes. Cela signifie 4 rencontres par semaine avec 3 élèves par rencontre (sur la base d'un enseignant ou d'une enseignante qui a 12 élèves à accompagner). Les cas où des rencontres individuelles seraient nécessaires pourraient vouloir dire qu'il y aurait 40 minutes à 3 élèves et un élève qui a besoin d'une aide particulière pourrait poursuivre pour une autre période de 20 minutes.
10. Trois valeurs orientent déjà les actions : respect, responsabilisation, coopération. Trois autres concepts pourraient jouer un rôle dans les actions : interaction, réciprocité (et non intimité), création.
11. La centration est sur les élèves comme individus et le développement de leur plein potentiel à tous les niveaux.
12. Ces tutorats visent à ce que les élèves se connaissent bien autant aux plans cognitif qu'affectif, métacognitif et social.
13. Ces tutorats visent un accompagnement à faire des bons choix.
14. Le suivi du portfolio occupe une place centrale dans ces rencontres.
15. Le portfolio sert de lien entre l'école et les parents.
16. Ce sont des apprentissages méthodologiques et relationnels qui sont visés.
17. Le développement d'une pensée réflexive y occupe une place de choix.
18. Lors de ces rencontres, il y aurait : des Expos Projets.
19. Le développement d'une liste d'idées de discussion contribuerait à aider au choix de discussions sur des sujets d'actualités ou d'autres sujets qui sont toujours d'actualité. Ces idées de sujets de discussions seront alimentées de moyens de susciter ces discussions.
20. Un carnet d'expertise est à développer pour faire des échanges entre enseignants-enseignants pour l'animation de discussions. Une même animation pourrait se faire par un même enseignant dans plusieurs groupes.
21. Des choix pour l'architecture de la prochaine école aideraient à mettre en action la collaboration professionnelle enseignante.

15.6. Stratégies et évaluation pour les Périodes d'apprentissage disciplinaires et interdisciplinaires

Les propositions de stratégies⁵ visent la réflexion-interaction favorisant l'intégration des connaissances et le développement de compétences. Les compétences supposent la mobilisation de ressources internes et externes. Dans un contexte scolaire, les connaissances sont des ressources très importantes pour le développement de compétences.

Plusieurs stratégies sont proposées ici. Il est important de les utiliser dans l'esprit de susciter un engagement cognitif des élèves : faire dire au lieu de dire, faire faire au lieu de

⁵ Toutes les stratégies proposées ici ont déjà été publiées par Louise Lafortune ou font partie de présentations PPT.

faire, susciter l'émergence au lieu de dire quoi faire ou penser. Il est vrai que des apprentissages disciplinaires sont importants et la construction de connaissances aussi. Cependant, dans une perspective socioconstructiviste, ce n'est pas parce que des connaissances ont été expliquées, que des exemples ont été donnés... que les apprentissages sont réalisés. En ce sens, dans une période d'une heure, par exemple, les élèves devraient avoir la parole ou être mis en action 15 à 30 minutes. Pour que ces moments d'interaction soient efficaces, il est important de les préparer et de les rendre dynamique avec des aller-retour entre la parole des élèves et la parole enseignante. Il devient alors essentiel de connaître vers où vont les apprentissages et d'avoir une vue d'ensemble de la matière. Un contenu théorique peut émerger avant que cela soit prévu dans le programme et il devient important de tirer profit de telles occasions.

Même si des personnes peuvent être tentées de dire qu'elles utilisaient toutes ou presque toutes ces stratégies, elles ont à s'auto-observer afin de se demander comment les élèves peuvent être davantage en action et engagés cognitivement.

Ces stratégies sont basées sur le principe que les élèves intègrent mieux les apprentissages s'ils sont engagés cognitivement ce qui veut dire de les mettre en position de faire, de dire, de discuter, de reformuler, de comparer, de résumer, d'expliquer... plutôt que cela soit fait par la personne enseignante et ce, le plus souvent possible.

- a. Au début d'un contenu théorique, utiliser l'activation des connaissances, habiletés, compétences, attitudes, expériences... antérieures. Au plan du constructivisme, activer les connaissances antérieures est très important. C'est une façon d'aider les élèves à reconnaître ce qu'ils connaissent à propos d'un contenu particulier. Pour les enseignants et enseignantes, cela est aussi très utile pour en savoir davantage sur ce que les élèves connaissent déjà.
- b. Au cours d'une présentation ou à la fin, demander d'expliquer brièvement le contenu disciplinaire à son voisin ou à sa voisine à partir de ce que l'on pense comprendre.
- c. À différents moments, demander d'élaborer une phrase résumée de ce qui a été vu et l'échanger avec celle du voisin ou de la voisine.
- d. Faire lire les notes de cours d'une autre personne; poser des questions à propos de l'organisation de ces notes ; les comparer aux siennes ; en discuter.
- e. Faire reformuler une explication donnée par un élève ou par soi-même.
- f. Expliquer le raisonnement d'un autre lorsqu'il ne semble pas clair ; préciser ce qu'on pense que l'autre a compris ; susciter la réaction des élèves à ces explications.
- g. Faire répondre un élève à la question d'un autre au lieu de donner soi-même la réponse; demander à un autre s'il considère que la réponse est complète.
- h. Faire résumer en équipe de deux ce qui vient d'être présenté; échanger les résumés entre les équipes; les compléter ou les discuter.
- i. Dessiner ou résumer ce qui vient d'être présenté; expliquer ses choix.
- j. Écrire les deux mots (ou expressions ou courtes phrases) qui résument ce qui vient d'être appris et les comparer à quelqu'un d'autre; justifier les choix de ces expressions.

- k. Comparer diverses solutions ou différents textes; discuter des différences. Cela peut se faire sur de grandes feuilles. Les élèves circulent pour examiner les productions des autres afin d'améliorer leur façon de faire: forme et contenu.

Les prochaines stratégies sont plus axées sur le processus et la métacognition.

- l. Relever ce qui est considéré comme étant le plus difficile et comparer son évaluation ou autoévaluation à celle d'une autre personne; préciser les raisons de ses difficultés; partager des façons de les surmonter.
- m. Préciser ce qui est considéré comme étant le plus facile et comparer son évaluation ou autoévaluation à celle d'une autre personne ; expliquer les raisons de ses facilités ; identifier les stratégies considérées comme étant efficaces pour soi et expliquer pourquoi.
- n. Relever ce qui semble être le mieux compris, ce qui semble être le moins bien compris.
- o. Évaluer la clarté des explications que les autres donnent; discuter de ce qui pourrait les rendre plus claires.
- p. Des élèves, 3 par exemple, peuvent avoir à faire une synthèse d'une PADI à la fin d'une période ou au début d'une période suivante. C'est l'occasion de compléter la matière et surtout, de saisir ce que les élèves comprennent.
- q. Pour préparer une PADI suivante, les élèves peuvent avoir à penser aux 3 idées principales de la période et à les présenter à la période suivante. Ils peuvent aussi relever des incompréhensions ou des questions. Certains élèves sont choisis au hasard pour présenter leurs idées. D'autres seront choisis à une autre occasion.

D'autres stratégies conviennent à la présentation de projets et à leur évaluation. Cela veut dire que lors de la présentation de projets, des élèves ont des rôles particuliers à jouer afin de rétroagir sur différents aspects. L'enseignant ou l'enseignante rétroagit sur tous ces aspects. Il s'agit de cerner les aspects pertinents sur lesquels rétroagir selon le degré d'avancement du projet.

- 1. La clarté des explications.
- 2. Les choix faits pour une courte présentation (disons 3-4 minutes) afin d'en faciliter la compréhension.
- 3. La qualité de la langue.
- 4. Les liens interdisciplinaires faits dans le projet.
- 5. L'approfondissement possible de contenus disciplinaires à travers ce projet.
- 6. Les obstacles rencontrés et les stratégies utilisées pour les surmonter.
- 7. La qualité du travail en équipe.
- 8. Et d'autres...

Lors de présentations de projets, les élèves n'ont pas besoin d'avoir tout terminé pour le faire. Il s'agit de présenter où le projet en est rendu. Le temps de la présentation devrait être très court, 3 minutes par exemple. Cependant, les exigences de la présentation devraient être claires : En trois minutes, présenter l'état d'avancement du projet, faire une autocritique du projet (son contenu et sa forme), présenter les perspectives, ce qu'il reste à faire et comment cela sera fait. En 3 minutes, si le projet est plus avancé, il s'agirait de présenter les apprentissages réalisés et les stratégies qui ont été utilisées pour réaliser ces

apprentissages. De plus, les élèves qui auront à présenter un projet, le savent à l'avance pour s'y préparer et éviter les pertes de temps. Aussi, le choix des projets pourraient se faire en fonction de la matière à enseigner au cours de l'année. Pour faire leurs choix, les élèves connaîtraient le cheminement du cours. Cela veut dire que si un élève choisit un projet sur le contenu du chapitre 1, il sait qu'il devra réaliser son projet pour la fin octobre, par exemple. Si cela se fait sur le contenu du chapitre 5, la présentation du projet pourra se faire pour le mois de mars, par exemple. Sans s'immiscer sur le choix des projets des élèves, leur choix oriente le moment de la présentation afin qu'elle soit faite au moment opportun dans le cours. Cela signifie que l'enseignant ou l'enseignante fait des liens entre sa matière et le contenu du cours. Cela exige une préparation différente de son cours, mais donne plus de signification aux projets et aux apprentissages des élèves.

Évaluation

Considérant ce qui sera décidé pour améliorer les périodes d'ateliers, il resterait à se pencher sur l'évaluation.

1. À partir de grilles d'évaluation qui existent, il resterait à les réviser vers des critères et indicateurs pour favoriser la rétroaction et l'évaluation, mais aussi pour aider les élèves à préparer ces présentations.
2. À partir de grilles d'évaluation qui existent pour l'évaluation des projets, il s'agirait de les réviser vers des critères et indicateurs qui contribuent à évaluer les apprentissages et le développement des compétences.

15.7. Stratégies et évaluation proposées pour les périodes ouvertes d'apprentissage

Les propositions de stratégies⁶ sont basées sur l'idée de faire parler les élèves, de les faire parler de leur processus d'apprentissage, de leurs méthodes de travail, de leurs projets. Même en n'ayant pas l'expertise pour toutes les disciplines, il s'agit d'animer le travail collectif, la rétroaction entre pairs, la coéducation... C'est une période où les apprentissages réalisés principalement dans les blocs A et C passent de l'appropriation à un approfondissement de ces apprentissages vers des mises en action ou expérimentations et de l'autonomie. Plusieurs stratégies sont proposées. Il est important de ne pas étourdir les élèves, mais surtout d'apporter de la diversité dans la pédagogie. Les idées pédagogiques proposées supposent que les enseignants et enseignantes soient proactifs.

1. Une POA exige une préparation en s'inspirant de diverses stratégies.
2. Lors d'une POA, l'enseignant ou l'enseignante peut faire le tour des équipes pour connaître l'état d'avancement de leur travail, prendre en note leurs difficultés ou leurs questions... Après ce tour, il est possible de proposer des capsules pédagogiques sur des thèmes soulevés par les équipes.

⁶ Toutes les stratégies proposées ici ont déjà été publiées par Louise Lafortune ou font partie de présentations PPT.

3. Favoriser les échanges entre pairs, les rétroactions entre pairs. Des élèves présentent leur projet ou leurs difficultés à d'autres qui proposent des solutions, ils peuvent discuter du projet...
4. Développer un carnet d'expertises dans l'équipe enseignante pour mieux diriger les élèves dans leurs projets.
5. Il pourrait y avoir du coenseignement (*team teaching*) ou du coaccompagnement.
6. Se donner le droit de faire des capsules méthodologiques auxquelles une partie du groupe pourrait participer. Comme ailleurs, il s'agit d'éviter la transmission de méthodes de travail, mais plutôt d'améliorer celles des élèves.
7. Utiliser la rétroaction par les pairs, par exemple, pour la préparation de présentations de projets qui se feraient ensuite dans les ateliers. Il s'agit ici de préparer des présentations en respectant le temps demandé, en soignant l'expression orale, en fournissant des explications à des questions, en ayant un PPT ou d'autre matériel qui serait adapté...
8. Soutenir l'élaboration d'objectifs de travail, d'échéanciers de travail et favoriser la révision des objectifs à plus court terme (par exemple, jusqu'à la période suivante).
9. Utiliser différents moyens de faire parler des projets par des questions comme : Où en êtes-vous rendus ? Quelles difficultés rencontrez-vous ? Qu'est-ce qui vous apparaît le plus facile ? De quelle aide auriez-vous besoin ? Quels types d'apprentissages faites-vous ? Quels sont ceux qui sont en lien avec la discipline associée à ce projet ? Quels liens interdisciplinaires peuvent être faits ?
10. Tout ceci peut être réalisé avec plusieurs équipes ou individus qui font des projets et non pas projet par projet. Plusieurs peuvent tirer profit des idées des autres. Il s'agit d'aider à transférer les idées à différents projets.
11. Faire une liste des difficultés rencontrées et chercher des solutions avec les élèves.
12. Favoriser la recherche sur Internet tout en conservant un regard critique sur ce qui y est trouvé.
13. Favoriser la coopération entre les élèves par des interprésentations de projets.
14. Faire en sorte que les élèves fassent de la coéducation en partageant des apprentissages qui sont expliqués.
15. Expliquer aux autres sa démarche de rédaction d'un texte ou de résolution de problèmes ou encore de réalisation de différentes tâches, particulièrement de projets.
16. Autoévaluer, critiquer sa façon de procéder devant les autres, coévaluer des démarches mentales.
17. Composer des questions en équipe qui pourraient être demandées à propos de projets. Animer un moment où ces questions sont posées à des élèves à propos de leurs projets.
18. Échanger sur les méthodes de travail pour se préparer à répondre à des questions à propos de sa propre méthode de travail.
19. Faire en sorte que des élèves aient à répondre à des questions composées par d'autres.
20. Préciser des difficultés ou des facilités et les expliquer.
21. Évaluer les réponses ou les présentations d'autres élèves (individuellement ou en équipe) et justifier son évaluation.

Évaluation

Comme ces périodes ne sont pas nécessairement animées par l'enseignant ou l'enseignante qui évalue un des projets en construction, l'évaluation peut être animée sous la forme d'autoévaluation, d'interévaluation (par les pairs) ou de coévaluation (élèves et enseignants ou enseignantes). Il s'agit alors davantage d'une évaluation comme aide à l'apprentissage, à la réalisation de projets.

15.8. Stratégies et évaluation proposées pour les suivis de projets personnels (SPP)

Pour les *Suivis de projets personnels*, les stratégies proposées⁷ sont basées sur un principe d'autoévaluation et de développement de méthodes de travail en améliorant celles qui sont déjà utilisées.

1. Pour se donner des méthodes de travail efficaces, il s'agit de connaître celles que soi-même on utilise déjà. Les élèves peuvent donc être amenés à fournir 2 ou 3 stratégies qu'ils utilisent pour planifier la réalisation de leur projet personnel. En rencontre de petits groupes, ces stratégies sont mises en commun. Chaque personne explique ses propres stratégies et les autres posent des questions. Chaque personne réfléchit à une façon d'adapter ces stratégies à sa façon de travailler. Les élèves se donnent des expériences à tenter pour mieux mettre en action leurs stratégies ou pour en utiliser d'autres proposées lors de la rencontre.
2. Il reste à se donner une banque de méthodes de travail. Ce travail pourrait se faire collectivement.
3. Les élèves présentent leur plan de travail (ce pourrait être un défi à court terme) quant à la réalisation de leur projet personnel : tâches à réaliser et échéancier à court terme (une semaine), à moyen et à long terme, jusqu'à la fin de la réalisation du projet.
4. Les élèves présentent l'état d'avancement de leurs travaux et le comparent à ce qui était prévu.
5. Les élèves font un retour réflexif sur ce qu'ils ont réalisé lors de la semaine qui vient de passer. Les autres posent des questions pour des clarifications.
6. Les élèves ajustent leur plan de travail et se donnent d'autres défis pour la semaine à venir.
7. Des moments sont prévus pour susciter des prises de conscience de ses attitudes : réflexion quant à la réalisation de son projet, respect ou non de son plan de travail...
8. Une autoévaluation portant sur les facilités et les difficultés à suivre son plan de travail est réalisée. Des outils d'autoévaluation sont à élaborer.
9. Avant la réalisation d'un projet, les élèves peuvent même être amenés à prédire s'ils seront capables de suivre leur plan de travail et jusqu'à quel degré. Par exemple, de 1 à 6 où 1 désigne le fait que le plan de travail sera très difficile à suivre à 6 qui désigne le fait que le plan de travail sera très facile à suivre.

⁷ Toutes les stratégies proposées ici ont déjà été publiées par Louise Lafortune ou font partie de présentations PPT.

10. Après la réalisation d'un projet, il pourrait être discuté de sa capacité à prédire le degré du respect de son plan de travail. Les élèves devraient se connaître et pouvoir discuter de leur capacité à respecter les tâches qu'ils se donnent. Ce serait l'occasion de comparer ses prédictions à la réalité.
11. Les élèves peuvent aussi autoévaluer leur capacité à expliquer le déroulement de leurs projets aux autres.
12. Dans leur autoévaluation du déroulement de leur projet, les élèves peuvent avoir à graduer le degré de difficultés rencontrées. Par exemple, 5 types de tâches peuvent être énoncées et elles peuvent être classées entre ce qui apparaît le plus facile jusqu'à ce qui paraît le plus difficile.
13. Les élèves auraient à expliquer leur plan de travail aux autres, leurs capacités à le respecter et les ajustements qu'ils feront tout au long de la démarche. C'est alors la compétence transversale Communiquer qui est développée si les élèves autoévaluent et interévaluent leur capacité d'expliquer aux autres.
14. Fournir des idées des changements qui seront apportés à sa façon de gérer son plan de travail

L'autoévaluation peut porter sur différents aspects tels que :

- a. Le degré de satisfaction du respect de son plan de travail.
- b. Les raisons pour lesquelles les élèves pensent avoir développé des compétences transversales.
- c. Ce qui fait dire qu'ils ont développé de telles compétences.
- d. L'évaluation de ses compétences en comparaison de celles que les autres élèves pensent qu'il a développées.
- e. Ce qui pourrait être fait pour améliorer ses stratégies.
- f. Pour que l'autoévaluation ait une portée métacognitive, il importe que la personne qui s'autoévalue réfléchisse à sa démarche d'autoévaluation par des questions comme :
 - i. Qu'est-ce qui vous amène à exprimer un tel degré de satisfaction ?
 - ii. Qu'est-ce qui vous pousse à évaluer votre démarche avec un tel degré de confiance d'y arriver ?
 - iii. Pourquoi pensez-vous avoir développé de telles compétences ?
 - iv. Qu'est-ce qui vous fait dire que vous avez développé de telles compétences ?
 - v. Croyez-vous que les autres ont de meilleures stratégies que vous ? Pourquoi ?
 - vi. Qu'est-ce que vous pourriez faire pour améliorer vos stratégies ?

Évaluation

L'évaluation pourrait porter sur la capacité à s'autoévaluer et à expliquer son autoévaluation. Elle pourrait aussi porter sur les méthodes de travail que les élèves se donnent et leur capacité à respecter leur plan de travail. Il reste à se donner des moyens d'évaluation de la production associée aux projets personnels.

15.9. Stratégies et évaluation proposées pour les rencontres d'accompagnement de groupe et les entretiens d'accompagnement de petits groupes

Les stratégies suivantes⁸ visent les deux types de rencontres d'accompagnement (de groupe et de petits groupes).

Le portfolio aurait une place importante dans ces rencontres. Il sera important de décider le type de portfolio à accompagner, de prévoir un cheminement entre Sec I et Sec V. Il reste à clarifier la place du portfolio de présentation, d'apprentissage et d'évaluation et de la structure du portfolio. Par exemple, dans les PADI, 5 minutes par mois par discipline pourraient être consacrées au portfolio pendant 10 mois, cela ferait autour de 6 heures par année.

L'animation du portfolio serait basée sur la rétroaction entre pairs et une forme de réflexion, d'amélioration axée sur des méthodes de travail. Ce serait le moment de favoriser des réinvestissements du portfolio dans des perspectives futures.

Ces rencontres de petits et de grands groupes seraient l'occasion de faire ressortir les forces de chacun des élèves et de les mettre à contribution et ainsi, de favoriser la confiance en soi et l'estime de soi.

Ces rencontres sont aussi des occasions de renforcer le sentiment d'appartenance et de faire vivre le processus démocratique.

Ces premières stratégies sont plutôt élaborées pour des rencontres d'accompagnement de portfolio.

6. Pour aider les élèves à se connaître, il est possible d'utiliser toute forme de jeu ou d'échange ludique. Par exemple, les « biscuits chinois »:

1. Chaque élève reçoit un biscuit et en lisant le message, il devrait se demander : En quoi le message me représente-t-il? En quoi est-il différent de moi? C'est une façon de réfléchir sur soi, de se reconnaître de façon amusante et différente de l'habitude.
2. Ensuite, il peut y avoir un échange 2 à 2 et ensuite, en petites équipes de 4 ou 5.
3. Sans demander à chaque personne de parler, il peut y avoir un tour des tables qui demanderait de répondre à des questions comme les suivantes : Quelle idée la plus farfelue est sortie de nos discussions? Quelle idée pourrait nous guider dans nos apprentissages à l'école?
4. C'est au tour de l'enseignant ou de l'enseignante de faire un retour sur les différentes idées, de faire des relations avec l'école et le Programme de formation, si cela est possible. Pour pouvoir le faire, il s'agit de porter une attention particulière aux propos pour décider lesquels sont les plus pertinents à utiliser lors du retour.
5. Ce peut être l'occasion pour les élèves de créer des expressions associées aux « biscuits chinois ». S'il ne semble pas y avoir un intérêt visible, la proposition

⁸ Toutes les stratégies proposées ici ont déjà été publiées par Louise Lafortune ou font partie de présentations PPT.

n'est pas faite; s'il y a intérêt, c'est le moment de le faire; s'il semble y avoir ambivalence, cela peut être proposé, mais avec dynamisme.

7. Si ces rencontres ou une partie de celles-ci est centrée sur le portfolio (PF) :
 1. En équipe enseignante, un remue-méninge pourrait être fait afin de se donner des idées de ce qui pourrait être demandé aux élèves qui pourrait être intégré dans le PF et qui est différent de l'habitude, de ce qui y est intégré actuellement.
 2. Par exemple, cela pourrait être associé à un film vu récemment (publicité du film), à un pamphlet de musée, à une visite d'un resto (carte du resto), à un spectacle (publicité du spectacle), à un événement spécial (une photo de l'événement), à un paysage qui inspire (une photo de paysage), à un objet qui tient à cœur (un dessin ou une photo de l'objet).
 3. Chaque personne choisit entre 1 et 3 idées qu'elle pourrait mettre en action pendant les vacances des Fêtes ou du printemps ou durant la relâche scolaire. Le but consiste à garder des traces de l'événement.
 4. Au retour, les traces recueillies (photos, pamphlets...) deviennent une source de réflexion et de discussion.
 5. Les élèves se voient proposer des actions possibles pour intégrer ce qui a été recueilli dans le PF : par exemple, un résumé de l'événement, une critique de l'expérience, des satisfactions et insatisfactions, des éléments de discussion à soumettre au groupe.
 6. Ces productions sont recueillies et redistribuées au hasard aux élèves du groupe. Les fiches sont commentées avec des consignes claires sur le type de commentaires demandés.
 7. En groupe, il peut y avoir une discussion à partir de questions comme les suivantes : qu'est-ce qui a été l'apprentissage le plus important que vous avez fait en examinant les productions d'autres élèves? Qu'est-ce que vous amélioreriez dans votre prochain travail de sorte à l'insérer dans votre PF?
8. La base de la prochaine proposition de stratégie est la même que ce qui est proposé dans la stratégie précédente.
 1. Au lieu de prendre un événement hors de l'école, cela peut être un événement vécu dans l'école : une présentation de projets, une discussion sur un événement de l'actualité, un événement cocasse qui s'est déroulé lors des pauses ou des repas...
 2. Les élèves auraient à recueillir des traces de l'événement ou des événements.
 3. Un des événements serait résumé, commenté, critiqué... pour éventuellement l'intégrer dans le PF. La fiche réalisée pourrait contenir : ce qui a interpellé, ce qui en est retiré pour mieux apprendre, ce qui a été son engagement dans cette action, cet événement ou observation. Et pourquoi en est-il ainsi?
 4. Les productions sont distribuées au hasard pour des commentaires. Cela peut aussi se faire en équipe.
 5. Un tour des tables ferait ressortir, par exemple, une idée à retenir dans sa poursuite de l'année.
 6. Chaque élève reprend sa production pour l'améliorer à la suite des commentaires et l'intégrer dans son PF.

9. Toujours en considérant l'utilisation du PF...
 1. les élèves auraient à choisir une production de leur PF qu'ils accepteraient de partager. Cela veut dire choisir une production qu'ils aimeraient partager, pas nécessairement la meilleure. Cela pourrait se faire sous un pseudonyme.
 2. Les productions sont distribuées au hasard.
 3. Les élèves rétroagissent aux productions de leurs pairs. Cependant, avant de le faire, il pourrait y avoir une activité portant sur la rétroaction. Pour cette activité, les élèves ont à reconnaître ce qu'ils apprécient dans une rétroaction et ce qu'ils apprécient moins. Cela les aide à rétroagir correctement.
 4. Après avoir rétroagi, les productions reviennent aux élèves-auteurs de leur production. Ces derniers relèvent les 2 idées à conserver de ces rétroactions et les 2 aspects à améliorer et les 2 apprentissages réalisés dans cette expérience : apprentissages pour une prochaine production; apprentissages pour faire une rétroaction.
 5. L'enseignant ou l'enseignante, ayant pris des notes tout au long de l'activité, fait un retour sur les éléments importants et les apprentissages qu'il voulait que les élèves fassent.
10. Une autre activité porterait sur une autoévaluation de son PF par une autocritique d'une production et une autocritique du PF dans son ensemble. Cette autoévaluation porterait sur les aspects suivants :
 - une force d'une production ou du PF
 - une amélioration à faire
 - la production qui apparaît la moins bien réussie et pourquoi
 - des apprentissages réalisés sur sa façon de réaliser des productions ou de tenir son PF
 - des perspectives pour le PF de la prochaine année.

Les propositions qui suivent sont plutôt des stratégies pour des entretiens d'accompagnement de petits groupes.

Ce type de rencontres exige la préparation de questions ouvertes, de questions de réflexion. Il reste un travail collectif à faire pour l'élaboration de telles questions.

1. Porter une attention particulière à la préparation de questions : but de l'entretien, anticipation des réponses, ordre des questions... Trop souvent, les questions sont pensées dans l'action spontanément. Pourtant, la préparation est importante pour obtenir les effets escomptés.
2. Faire attention aux anecdotes, au fait que des personnes se racontent. Il s'agit de trouver un moyen de ramener les personnes au but de la rencontre, aux intentions. Sans bousculer les élèves, il s'avère nécessaire de se donner des moyens de centrer les propos vers le but poursuivi.
3. Avoir des sous-questions déjà préparées aide à se sortir d'impasses dans l'action : des questions non comprises, des personnes qui restent sans parole après une question, des réponses qui ne donnent pas le résultat voulu...
4. Viser des interactions. Par exemple, si un élève apporte un avis, demander aux autres ce qu'ils en pensent. Si un élève parle d'une difficulté; demander aux autres s'ils ont eu les mêmes difficultés, demander de trouver des solutions et discuter ces solutions.

Cela veut dire éviter les dialogues élève-enseignant. Tout le groupe devrait se sentir interpellé par les propos.

5. Éviter de regarder seulement l'élève qui parle; porter un regard sur l'ensemble du groupe pour noter le langage non verbal et en tenir compte dans sa façon de mener l'entretien.
6. Utiliser les réponses pour relancer la discussion. Il est parfois nécessaire de revoir la question prévue pour la formuler en utilisant les mots des élèves pour qu'ils se sentent interpellés. C'est une façon de montrer son écoute.
7. Accorder une écoute à ce qui est dit pour changer l'ordre des questions si nécessaire tenant compte du contenu des propos. Il s'agit que l'entretien d'accompagnement soit souple et qu'il n'ait pas l'air d'être une recette à suivre.
8. Pendant l'entretien, faire attention au langage verbal et non verbal, exprimer sa satisfaction quant au déroulement de la rencontre sans évaluation ou jugement, prendre quelques notes pour conserver sa concentration, reformuler pour valider une interprétation possible, utiliser les propos des élèves interrogés pour relancer l'entretien, ne pas couper la parole même si les élèves commencent par ce qu'on voulait demander à la fin, reprendre les idées émises afin de relancer vers d'autres questions et de faire des liens (créer un enchaînement).
9. Porter un regard spécifique en cours d'entretien sur des détails qui donnent des indices soit de malaises, d'inquiétudes, de confiance, d'aisance, d'abandon, de résistances, etc. et ce, au plan de la gestuelle, des paroles et des silences.
10. Faire des deuils si nécessaire : élaguer des questions qui n'ont plus leur pertinence, enlever certaines questions si le temps ne permet pas de les poser. S'organiser pour avoir le temps de bien terminer la rencontre.
11. Choisir des questions qui demandent une réponse nécessitant une bonne réflexion; cela facilite l'engagement à long terme des élèves s'il y a eu approfondissement dans la réflexion. Laisser suffisamment de temps aux élèves pour réfléchir et répondre.
12. Permettre des moments de silence : parler aux élèves de l'utilité occasionnelle de ces moments de silence.
13. Se donner du temps pour bien décoder les réponses qui ne sont pas toujours explicites ou claires. Ne pas hésiter à demander des explications supplémentaires.
14. Accorder une importance particulière au type de rétroaction qui se doit d'être pertinente autant au regard des attentes explicitées par les élèves que de certains besoins implicites tout aussi réels décelés par la personne qui anime la rencontre.
15. Mener les élèves à expliquer leur démarche d'apprentissage, de production, de conception...

Il y a aussi des stratégies qui contribuent à donner des suites aux rencontres et faire en sorte que les élèves gardent des traces.

1. Mener les élèves à tenir un calepin de traces qui pourrait être une section du portfolio. À différents moments (à préciser), donner aux élèves 5 à 10 minutes pour le compléter. Il reste à définir ce qu'il y aurait dans ce calepin de traces. Par exemple, les traces pourraient être des préalables afin de compléter le portfolio.
2. Garder des traces de l'entretien et inviter les élèves à garder des traces de cette rencontre. Une partie du PF peut être utilisée pour ces traces. Cela peut contribuer à un éventuel retour réflexif.

3. Se donner ensemble (élèves et enseignant ou enseignante) un plan de suivi pour faciliter les liens et permettre la cohérence entre les rencontres.
4. Favoriser l'engagement en permettant ou en encourageant les élèves à se donner des défis (petits, moyens ou grands) pour y revenir lors de la prochaine rencontre.

Pour conclure, voici des remarques à propos d'un entretien d'accompagnement

1. Un entretien d'accompagnement et sa réussite dépendent grandement de la façon de formuler et de poser les questions et des attitudes adoptées au cours de la rencontre. Un entretien d'accompagnement n'est pas une conversation informelle; pour cela, il exige une préparation et ne peut être réalisé dans un esprit de spontanéité. Le climat créé entre les personnes qui se rencontrent décidera de la qualité des réponses. Ce que la ou les personnes apportent a avantage à être accepté comme tel et non pas évalué ou jugé autant par le langage verbal que non verbal.
2. De plus, certains critères contribuent à l'élaboration de questions. Pour choisir les questions, les reformuler, en éliminer ou en ajouter, voici des critères qui pourraient guider :
 - Anticiper des réponses aux questions choisies
 - Revoir la clarté et le degré de précision des questions
 - Revoir les questions qui appellent une réponse « Oui » ou « Non »
 - Revoir l'ordre des questions
 - Revoir le niveau de difficulté de chacune des questions
 - Revoir le niveau d'engagement réflexif des questions
 - Revoir le degré de réponses induites par la question
 - Revoir le degré de jugement de valeur pouvant être perçu par la question
 - Revoir le degré d'implication sur le plan affectif

Évaluation

L'évaluation possible lors des rencontres d'accompagnement de groupe ou de petits groupes va dépendre du rôle donné au portfolio : est-ce un portfolio de présentation, d'apprentissage ou d'évaluation? Si le portfolio sert ces trois fonctions qu'est-ce qui est demandé aux élèves pour intégrer dans des sections servant ces trois fonctions?

16. Rôle des enseignants et enseignantes dans les périodes ouvertes d'apprentissage ou ateliers

Lors de la rencontre du 26 août 2014, l'équipe enseignante s'est penchée sur les apprentissages visés et le rôle des enseignants et enseignantes dans les périodes ouvertes d'apprentissage. Voici le plan de travail de la journée :

Avant-midi consacrée aux Périodes ouvertes d'apprentissage (POA)

- 1) Apprentissages visés dans les POA
Rôle des enseignants et enseignants dans les POA
- 2) Traduction des apprentissages visés et du rôle des enseignants et enseignantes en actions pédagogiques auprès des élèves
- 3) Planifications d'expérimentations dans les POA pour 2014-2015
- 4) Éléments de planification pour l'année 2014-2015.

Trois propositions pour assurer un suivi et un accompagnement de changements dans les POA

- Aide à la préparation de rencontres
- Observations de Louise L. ou de collègues à organiser et à se donner des éléments d'observation
- Animation de POA ensemble avec Louise L.

La discussion a commencé à partir de questions comme les suivantes.

Voici des adaptations d'idées élaborées au cours de l'années 2013-2014 et qui concernent les POA telles qu'elles sont souhaitées.

Intentions générales qui pourraient être spécifiques aux POA

Quelles sont les 3 ou 4 intentions qui vous apparaissent prioritaires à mettre en action dans les POA ?

1. Fournir un accompagnement adapté aux besoins des jeunes vers la réussite.
2. Maximiser l'apport de l'expertise enseignante : reconnaître les forces des membres de l'équipe enseignante ; tenir compte des expériences pédagogiques déjà réalisées ; mettre à contribution des expertises pédagogiques ou autres.
3. Optimiser l'utilisation du temps d'apprentissage.
4. Faire en sorte que les élèves fassent des apprentissages qui suscitent engagement et motivation dans les POA.
5. Assurer une cohérence dans ses propres pratiques et entre celles des membres de l'équipe enseignante.
6. Assurer un accompagnement-enseignement qui reflète les fondements de l'école.
7. Favoriser une logique de développement de compétences et de construction de connaissances.
8. Développer une pensée réflexive.
9. Développer des méthodes de travail efficaces.
10. Susciter le travail en équipe et développer des compétences pour le faire.
11. Favoriser le développement de compétences disciplinaires et transversales dans les POA.
12. Accompagner et soutenir les jeunes dans leurs apprentissages de façon à ce que ces apprentissages soient signifiants et durables.
13. Donner le goût d'apprendre, susciter la curiosité pour des apprentissages.

Rôles des enseignants et enseignants lors des Périodes ouvertes d'apprentissage (POA)

Prioritairement, quels sont les rôles que vous souhaiteriez que l'équipe enseignante se donne lors des POA ? (en choisir 3 ou 4)

Les enseignants et enseignantes :

- a. Accompagnent les jeunes dans n'importe quelle discipline : structuration de son travail, apprentissage de méthodes de travail et adoption de bonnes habitudes de travail pour être dans de bonnes dispositions pour apprendre.
- b. Aident les jeunes à s'entraider pour qu'ils apprennent à le faire.

- c. Suscitent l'apprentissage de l'autonomie dans le travail, dans les façons de travailler, mais aussi dans la décision de consulter d'autres personnes.
- d. Guident les élèves dans des choix à faire commentés, soit par des enseignants et enseignantes ou par des pairs.
- e. Accompagnent les élèves à approfondir tant les apprentissages disciplinaires qu'interdisciplinaires amorcés dans les PADI (périodes d'apprentissages disciplinaires et interdisciplinaires) vers une plus grande autonomie (qui pourra être différente entre le secondaire I et V).
- f. Guident l'accompagnement de la réalisation des projets autant disciplinaires qu'interdisciplinaires et personnels.
- g. Animent la préparation de la présentation de projets.
- h. Fournissent une animation pédagogique qui va au-delà de la réponse aux questions spontanées des jeunes.

Stratégies à mettre en œuvre associées aux rôles à jouer lors des POA

Les propositions de stratégies⁹ sont basées sur l'idée de faire parler les élèves, de les faire parler de leur processus d'apprentissage, de leurs méthodes de travail, de leurs projets. Même en n'ayant pas l'expertise pour toutes les disciplines, il s'agit d'animer le travail collectif, la rétroaction entre pairs, la coéducation... C'est une période où les apprentissages réalisés passent de l'appropriation à un approfondissement de ces apprentissages vers des mises en action ou expérimentations et de l'autonomie. Plusieurs stratégies sont proposées. Il est important de ne pas étourdir les élèves, mais surtout d'apporter de la diversité dans la pédagogie. Les idées pédagogiques proposées supposent que les enseignants et enseignantes soient proactifs.

Quelles sont les stratégies que vous êtes prêts ou prêtes à mettre en œuvre lors des POA ?
En choisir 4 ou 5.

1. Faire le tour des équipes pour connaître l'état d'avancement de leur travail, prendre en note leurs difficultés ou leurs questions... Après ce tour, se donner des stratégies pour aider les équipes, regrouper les équipes qui ont les mêmes difficultés ou questions, chercher des idées pour aider différentes équipes, se préparer à aider des équipes qui n'avancent pas très vite....
2. Animer des capsules d'accompagnement sur des thématiques comme : modalités de présentation d'un projet dans une PADI, reconnaissance de ses stratégies de travail, amélioration de ces stratégies, recherche sur Internet, apprentissage du travail en équipe... Ces capsules sont choisies de façon à répondre aux interrogations du moment. Tous les élèves ou une partie d'entre eux peuvent y participer. Cependant, par exemple, il s'agit d'éviter la transmission de méthodes de travail, mais plutôt d'améliorer celles des élèves.

⁹ Toutes les stratégies proposées ici ont déjà été publiées par Louise Lafortune ou font partie de présentations PPT.

3. Favoriser les échanges entre pairs, les rétroactions entre pairs. Des élèves présentent leur projet ou leurs difficultés à d'autres qui proposent des solutions, ils peuvent discuter du projet...Utiliser la rétroaction par les pairs, par exemple, pour la préparation de présentations de projets qui se feraient ensuite dans les PADI. Il s'agit ici de préparer des présentations en respectant le temps demandé, en soignant l'expression orale, en fournissant des explications à des questions, en ayant un PPT ou d'autre matériel qui serait adapté... Tout ceci peut être réalisé avec plusieurs équipes ou individus qui font des projets et non pas projet par projet. Plusieurs peuvent tirer profit des idées des autres. Il s'agit d'aider à transférer les idées à différents projets.
4. Soutenir l'élaboration d'objectifs de travail, d'échéanciers de travail et favoriser la révision des objectifs à plus court terme. Aider à se faire un horaire de travail, un échéancier.
5. Améliorer sa façon de poser des questions lors des POA. Utiliser différents moyens de faire parler des projets par des questions comme : Où en êtes-vous rendus ? Quelles difficultés rencontrez-vous ? Qu'est-ce qui vous apparaît le plus facile ? De quelle aide auriez-vous besoin ? Quels types d'apprentissages faites-vous ? Quels sont ceux qui sont en lien avec la discipline associée à ce projet ? Quels liens interdisciplinaires pouvez-vous faire ?
6. Faire une liste des difficultés rencontrées à différents niveaux et chercher des solutions avec les élèves.
7. Favoriser la recherche sur Internet tout en conservant un regard critique sur ce qui y est trouvé.
8. Expliquer aux autres sa démarche de rédaction d'un texte ou de résolution de problèmes ou encore de réalisation de différentes tâches, particulièrement de projets.
9. Autoévaluer, critiquer sa façon de procéder devant les autres, coévaluer des démarches mentales.
10. Échanger sur les méthodes de travail pour se préparer à répondre à des questions à propos de sa propre méthode de travail.
11. Faire en sorte que des élèves aient à répondre à des questions composées par d'autres.
12. Évaluer les réponses ou les présentations d'autres élèves (individuellement ou en équipe) et justifier son évaluation.
13. Utilisent des moyens réflexifs-interactifs pour accompagner les élèves : aller auprès des jeunes pour recueillir leurs questions, leurs difficultés, l'état d'avancement des travaux... ; susciter des rétroactions entre jeunes pour améliorer leur travail...
14. Autres idées...

Quelles que soient les stratégies choisies, il serait important de se rappeler de ce qui suit.

1. Une POA exige une préparation en s'inspirant de diverses stratégies.
2. Il serait intéressant de développer un carnet d'expertises dans l'équipe enseignante pour mieux diriger les élèves dans leurs projets.
3. Il pourrait y avoir du coenseignement (*team teaching*) ou du coaccompagnement.

Des perspectives pour l'évaluation dans les POA

Comme ces périodes ne sont pas nécessairement animées par l'enseignant ou l'enseignante qui évalue un des projets en construction, l'évaluation peut être animée sous la forme d'autoévaluation, d'interévaluation (par les pairs) ou de coévaluation (élèves et enseignants ou enseignantes). Il s'agit alors davantage d'une évaluation comme aide à l'apprentissage, à la réalisation de projets.

Que pensez-vous de cette orientation de l'évaluation dans les POA?
Comment pourrait-on préciser cette orientation?

17. Synthèse des décisions lors de la rencontre où il a été question du rôle des enseignants et enseignantes dans les périodes ouvertes d'apprentissage ou ateliers

Voici la synthèse des décisions prises par l'équipe lors de la rencontre du 26 août 2014 : buts, intentions, rôles et stratégies dans les périodes ouvertes d'apprentissage.

1. Buts des POA

Les buts des POA tels que formulés ici pourraient être des buts généraux associés aux autres moments d'intervention auprès des élèves. Il reste à valider cette idée à partir de discussions sur ces autres moments.

Ces buts rejoignent la mission de l'école synthétisée dans les trois mots : Liberté, Responsabilité et Contrôle.

1. Assurer un accompagnement-enseignement qui reflète les fondements de l'école.
2. Fournir un accompagnement adapté aux besoins des jeunes vers la réussite.

2. Intentions des POA

Les intentions des POA sont axées sur les apprentissages des élèves et la cohérence des interventions.

2.1.Optimiser l'utilisation du temps d'apprentissage en s'assurant que les élèves :

- fassent des apprentissages qui suscitent engagement et motivation.
- développent des méthodes de travail efficaces.
- soient accompagnés et soutenus dans leurs apprentissages de façon à ce que ces apprentissages soient signifiants et durables.

2.2.Assurer une cohérence dans l'équipe enseignante qui peut se traduire par :

- maximiser l'apport de l'expertise enseignante : reconnaître les forces des membres de l'équipe enseignante ; tenir compte des expériences pédagogiques déjà réalisées ; mettre à contribution des expertises pédagogiques ou autres.
- Assurer une cohérence dans ses propres pratiques et entre celles des membres de l'équipe enseignante.

3. Rôle des enseignants et enseignantes lors des POA

Le rôle de l'équipe enseignante se traduit par deux postures qui se traduisent par des actions qui suscitent l'interaction enseignants-élèves et élèves-élèves.

3.1. Viser l'autonomie des élèves

Cette visée suppose que les enseignants et enseignantes :

- accompagnent les élèves à approfondir tant les apprentissages disciplinaires qu'interdisciplinaires amorcés dans les PADI (périodes d'apprentissages disciplinaires et interdisciplinaires) vers une plus grande autonomie (qui pourra être différente entre le secondaire I et V).
- suscitent l'apprentissage de l'autonomie dans le travail, dans les façons de travailler, mais aussi dans la décision de consulter d'autres personnes.
- accompagnent les jeunes dans n'importe quelle discipline pour qu'ils puissent de façon relativement autonome : structurer leur travail, développer des méthodes de travail efficaces et adopter de bonnes habitudes de travail pour être dans de bonnes dispositions pour apprendre.

3.2. Viser l'engagement cognitif des élèves

Cette visée suppose que les enseignants et enseignantes :

- aident les jeunes à s'entraider pour qu'ils apprennent à le faire.
- guident les élèves dans des choix à faire commentés, soit par des enseignants et enseignantes ou par des pairs.
- guident l'accompagnement de la réalisation des projets autant disciplinaires qu'interdisciplinaires et personnels.
- fournissent une animation pédagogique qui va au-delà de la réponse aux questions spontanées des jeunes.
- sont proactifs à l'égard des tâches que les élèves se donnent.

4. Stratégies à mettre en œuvre lors des POA

Les propositions de stratégies¹⁰ sont basées sur l'idée de faire parler les élèves, de les faire parler de leur processus d'apprentissage, de leurs méthodes de travail, de leurs projets. Même en n'ayant pas l'expertise pour toutes les disciplines, il s'agit d'animer le travail collectif, la rétroaction entre pairs, la coéducation... C'est une période où les apprentissages réalisés passent de l'appropriation à un approfondissement de ces apprentissages vers des mises en action ou expérimentations et de l'autonomie. Plusieurs stratégies sont proposées. Il est important de ne pas étourdir les élèves, mais surtout d'apporter de la diversité dans la pédagogie. Les idées pédagogiques proposées supposent que les enseignants et enseignantes soient proactifs et visent l'autonomie des élèves (voir les intentions).

¹⁰ Plusieurs stratégies proposées ici ont déjà été publiées par Louise Lafortune ou font partie de présentations PPT.

Deux blocs de stratégies émergent. Le premier bloc fera l'objet d'expérimentations de toute l'équipe enseignante tenant compte de l'acceptation de tous ses membres.

4.1. Expérimentations acceptées par toute l'équipe enseignante

Accompagner les élèves lors des POA en sachant ce qu'ils viennent y faire pour former à l'autonomie

1. Lors des POA, il s'agit d'optimiser le temps d'apprentissage, de définir les besoins des élèves et de s'aider à accompagner les élèves en faisant un tour de table ou le tour des équipes (cela peut se faire de différentes façons) pour connaître l'état d'avancement de leur travail, prendre en note leurs difficultés ou leurs questions... Cela signifie pouvoir reconnaître :
 - Qui est là ?
 - Pour quoi y faire ?
 - Quelle aide est demandée ? Quelle aide peut être apportée ? Quelle aide peut être suggérée ?
 - Quel est l'objectif que se donne l'élève ou l'équipe pour cette rencontre ? Comment cet objectif se situe dans l'ensemble des tâches ou projets à réaliser ?

Après ce tour, il devient possible de se donner des stratégies pour être proactifs et aider les équipes, regrouper les équipes qui ont les mêmes difficultés ou questions, chercher des idées pour aider différentes équipes, se préparer à aider des équipes qui n'avancent pas très vite.... Mettre les élèves en action afin qu'ils participent collectivement à la résolution des problèmes soulevés. Cela peut aussi vouloir dire de soutenir l'élaboration d'objectifs de travail, d'échéanciers de travail et favoriser la révision des objectifs à plus court terme, aider à se faire un horaire de travail, un échéancier. Des regroupements entre élèves ou entre équipes peuvent être suggérés ; ils peuvent aussi émerger des élèves eux-mêmes.

À la fin de la rencontre, un retour réflexif ou moment d'autoévaluation aide à cerner l'état d'avancement de l'atteinte de l'objectif et les perspectives de travail pour la suite.

Utiliser des moyens réflexifs-interactifs pour un engagement cognitif

2. Lors des POA, le questionnement, la rétroaction, les échanges-discussions et le travail en équipe sont les moyens privilégiés. Cela peut se traduire par des activités comme les suivantes :
 - Faire partager des méthodes de travail est une façon de susciter l'entraide, la collégialité et la complémentarité. Des élèves peuvent être invités à présenter leur méthode de travail ce qui peut initier une discussion sur le sujet.
 - Favoriser les échanges entre pairs, les rétroactions entre pairs. Des élèves présentent leur projet ou leurs difficultés à d'autres qui proposent des solutions, ils peuvent discuter d'un projet ou d'une difficulté disciplinaire...
 - Utiliser la rétroaction par les pairs, par exemple, pour la préparation de présentations de projets qui se feraient ensuite dans les PADI ou pour s'exercer à une présentation orale. Il s'agit ici de préparer des présentations en respectant le temps demandé, en soignant l'expression orale, en fournissant des explications à des questions, en ayant un PPT ou d'autre matériel qui

serait adapté... Sans obligation, inviter les élèves à participer à l'exposé d'autres élèves.

- Aider les élèves à tirer profit des idées des autres. Il s'agit d'aider à transférer les idées à différentes tâches ou projets.
- Favoriser la recherche sur Internet tout en conservant un regard critique sur ce qui y est trouvé.
- Susciter des rétroactions entre jeunes pour améliorer leur travail ou pour s'entraider à réaliser une tâche ou à faire des apprentissages disciplinaires... Cela peut aider dans le cas où la question n'est pas dans sa propre discipline. Cela peut concerner des élèves de niveaux différents. Des compétences transversales peuvent être mises à contribution. L'accent n'est pas mis sur la discipline ou le contenu théorique.
- Éviter de se mettre trop rapidement dans une posture de conseil (donner des conseils, dire quoi faire). Cela peut se faire en amenant les élèves à fournir la réponse qu'ils soupçonnent, qu'ils anticipent. Si on s'adresse à des équipes, les réponses peuvent être comparées et complétées.
- Améliorer sa façon de poser des questions lors des POA. Utiliser différents moyens de faire parler des projets par des questions comme : Où en êtes-vous rendus ? Quelles difficultés rencontrez-vous ? Qu'est-ce qui vous apparaît le plus facile ? De quelle aide auriez-vous besoin ? Quels types d'apprentissages faites-vous ? Quels sont ceux qui sont en lien avec la discipline associée à ce projet ? Quels liens interdisciplinaires pouvez-vous faire ?

4.2. Expérimentations qui pourraient être réalisées dans une moindre mesure

Il est très possible que ces propositions d'expérimentations se retrouvent dans ce qui a été choisi par l'équipe et qui est présenté dans 4.1.

Animer des capsules d'accompagnement

22. Animer des capsules d'accompagnement sur des thématiques comme : modalités de présentation d'un projet dans une PADI, reconnaissance de ses stratégies de travail, amélioration de ces stratégies, recherche sur Internet, apprentissage du travail en équipe... Ces capsules sont choisies de façon à répondre aux interrogations du moment. Tous les élèves ou une partie d'entre eux peuvent y participer. Cependant, par exemple, il s'agit d'éviter la transmission de méthodes de travail, mais plutôt d'améliorer celles des élèves.

De telles capsules pourraient éventuellement être préparées pour aider d'autres à en animer.

Animer la préparation de la présentation de projets ou d'exposés oraux

2. Animer la présentation de projets ou d'exposés oraux pourrait se faire de façon plus systématique que ce qui est proposé dans les moyens réflexifs-interactifs. Des façons de le faire pourraient être essayées et notées pour se faire une banque de façons de faire.

Quelles que soient les stratégies choisies, il serait important de se rappeler de ce qui suit.

- Une POA exige une préparation en s'inspirant de diverses stratégies.

- Éventuellement, il serait intéressant de développer un carnet d'expertises dans l'équipe enseignante pour mieux diriger les élèves dans leurs projets.
- Il pourrait y avoir du coenseignement (*team teaching*) ou du coaccompagnement.

5. Des perspectives pour l'évaluation dans les POA

Comme ces périodes ne sont pas nécessairement animées par l'enseignant ou l'enseignante qui évalue un des projets en construction, l'évaluation peut être animée sous la forme d'autoévaluation, d'interévaluation (par les pairs) ou de coévaluation (élèves et enseignants ou enseignantes). Il s'agit alors davantage d'une évaluation comme aide à l'apprentissage, à la réalisation de projets.

Les POA aident à se préparer aux évaluations formelles.

Si les élèves se donnent des objectifs au début d'une rencontre, ils pourraient avoir à s'autoévaluer à la fin de la rencontre pour préciser (entre 1 et 8), par exemple, leur degré de satisfaction quant aux apprentissages réalisés ou quant à l'atteinte de leur objectif, mais aussi à justifier leur autoévaluation.

Une telle autoévaluation nous donne l'occasion de fournir une rétroaction, une remise en question, une confrontation si le lien entre ce qui a été fait durant la POA et l'autoévaluation ne semble pas conforme. Des questions peuvent être posées pour susciter des prises de conscience.

Les élèves peuvent avoir à répondre à des questions des autres. Ils peuvent avoir à formuler une question sur le travail effectué.

De façon générale, ils devraient avoir à se donner un plan de travail, des perspectives pour la suite.

L'évaluation pourrait être un sujet de discussion à réaliser ultérieurement.