**MICROPLANIFICATION PÉDAGOGIQUE COMPLÈTE (2024)**

***SÉRIE A***

**Pour une période d’enseignement (60 à 90 minutes).**

**Nom :**

**Date :**

|  |
| --- |
| **Consignes générales :**   * À chaque jour où vous travaillez dans les exercices, enregistrez votre fichier sous un nom nouveau en mentionnant votre nom et la date du jour. * Inscrivez vos propos dans une autre couleur que le noir. * Une fois que vous avez complété les exercices, vous envoyez le fichier au formateur, par exemple Francois.Guillemette@uqtr.ca   **Horaire de travail** (la séquence des jours n’est pas toujours quotidienne).  - Jour 1 en pm, Rencontre Zoom avec le formateur; durée de 3 heures.  - Entre la rencontre Zoom du jour 1 et la rencontre Zoom du jour 2, 3 heures de travail : **Finir exercices A1, A2 et A3. Les envoyer au formateur.**  - Jour 2 en pm, Rencontre Zoom avec le formateur; durée de 3 heures.  - Entre la rencontre Zoom du jour 2 et la rencontre Zoom du jour 3, 3 heures de travail : **Finir exercices A4 à A11. Les envoyer au formateur.**  - Jour 3 en pm, Rencontre Zoom avec le formateur; durée de 3 heures.  - Entre la rencontre Zoom du jour 3 et la rencontre Zoom du jour 4, 3 heures de travail : **Finir exercices A12 à A14. Les envoyer au formateur.**  - Jour 4 en pm, Rencontre Zoom avec le formateur; durée de 3 heures.  - Entre la rencontre Zoom du jour 4 et la rencontre Zoom du jour 5, 3 heures de travail : **Finir exercices A15 à A22. Les envoyer au formateur.**  - Jour 5 en pm, Rencontre Zoom avec le formateur; durée de 3 heures.  - Entre la rencontre Zoom du jour 5 et la rencontre Zoom du jour 6, 3 heures de travail : **Finir l’exercice A23. Les envoyer au formateur.**  - Jour 6 en pm, Rencontre Zoom avec le formateur; durée de 3 heures.  - Après la rencontre Zoom du Jour 6 : **Finir la série B. L’envoyer au formateur.** |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Vue d’ensemble MICROPLANIFICATION PÉDAGOGIQUE** | | |
| ***DÉMARRAGE*** | | Accueillir, soigner la relation, annoncer l’activité et les règles de fonctionnement, établir le contrat pédagogique. |
| ***P H A S E***  ***1*** | **Phase 1 :**  **PRÉPARATION ou**  **INTRODUCTION** | Annoncer les contenus. Présenter la cohérence entre les apprentissages visés, les activités d’apprentissage (consignes) et les indicateurs de réussite (évaluation des apprentissages). Activer les apprentissages antérieurs (révision) et leurs liens avec les apprentissages visés. Favoriser la motivation intrinsèque. Présenter les ressources disponibles. |
| ***P H A S E***  ***2*** | **Phase 2 : RÉALISATION** | RÉALISATION DE LA TÂCHE.  EXPÉRIENCE D’APPRENTISSAGE. |
| Phase 2, **Étape 1 :**  ***MODELAGE*** | **Modelage :** l’enseignant se met à la place de l’apprenant et dit comment il exécuterait la tâche, tout en verbalisant ce qu’il se dit intérieurement. |
| Phase 2, **Étape 2 :**  ***PRATIQUE GUIDÉE*** | **Pratique guidée :** les apprenants réalisent la tâche; ils sont en action. L’enseignant les guide. Il leur rappelle les apprentissages visés, les consignes et les indicateurs de réussite. Il explique la situation globale de l’apprentissage. Il les fait verbaliser ce qu’ils se disent intérieurement. Il les questionne pour les guider. Il leur fait corriger leurs erreurs au fur et à mesure. |
| Phase 2, **Étape 3 :**  ***PRATIQUE AUTONOME*** | **Pratique autonome :** l’enseignant fait réussir plusieurs fois l’apprenant, le même apprentissage. |
| ***P H A S E***  ***3*** | **Phase 3 :**  **OBJECTIVATION-INTÉGRATION** | **EXTRACTION** DE CE QUI A ÉTÉ APPRIS et des stratégies à retenir pour les mobiliser à l’avenir, c’est-à-dire mise en lumière de la théorie qui a été apprise dans la pratique guidée et anticipation du transfert dans d’autres situations. |
| Phase 3, Étape 1 :  ***Objectivation de l’apprentissage*** | Faire ressortir l’essentiel de ce qui a été appris et des éléments à retenir (compétences développées, connaissances et habiletés mobilisées dans l’action, stratégies maîtrisées, etc.). |
| Phase 3, Étape 2 :  ***Objectivation de l’action*** | Soutien au transfert des apprentissages en faisant réfléchir les apprenants à ce qu’ils feront lorsqu’ils se retrouveront dans une situation où ils devront mobiliser les apprentissages réalisés. |
| ***CLÔTURE*** | | Retour sur le contrat (bilan). Validation des acquis. Plan d’action pour la suite. Rappel de la relation. Salutation finale. |

|  |
| --- |
| **Exercice A1 : Les consignes** |

|  |  |
| --- | --- |
| ***Apprentissages visés*** | Je rédigerai des consignes pour une période d’enseignement-apprentissage. |
| ***Consignes*** | - Je choisis une période d’environ une heure où j’animerai une formation.  - Je choisis l’apprentissage que les apprenants feront durant cette période.  - J’établis la liste des consignes pour que les apprenants « fassent » l’apprentissage; les consignes pour l’exercice à faire pour réaliser l’apprentissage.  - Je rédige des **consignes Alpha** (positives, concrètes, précises, à l’impératif ou à l’indicatif présent),  - Je rédige une seule consigne à la fois. |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| ***Indicateurs de stades de progression*** | Stade 1 → | Stade 2 → | Stade 3 → | Stade 4 (Final) |
| J’ai choisi une période. | J’ai choisi les apprentissages à faire par les apprenants durant cette période. | J’ai rédigé une première version des consignes. | J’ai amélioré ma première version des consignes |
| ***Indicateurs de l’amélioration de mes consignes.***  ***(ici, il n’y a pas de stade de progression)*** | J’ai rendu mes consignes positives. | J’ai rendu mes consignes concrètes et précises. | J’ai conjugué les verbes de mes consignes à l’impératif, ou à l’indicatif présent. | J’ai mis une seule consigne à la fois. |

|  |
| --- |
| **GABARIT DE L’EXERCICE A1** |
| **PHASE 2 : Réalisation des apprentissages** |
| **Étape 1** |
| **Étape 2 : PRATIQUE GUIDÉE** |
| ***Apprentissages visés :*** |
| .- ***Consignes*** pour la réalisation de la tâche : |
| ***Indicateurs de réussite :*** |
| **Étape 3** |

|  |
| --- |
| **Exercice A2 : Les trois listes de la pratique guidée** |

|  |  |
| --- | --- |
| ***Apprentissages visés*** | Je rédigerai les trois listes de la pratique guidée. |
| ***Consignes*** | - Je lis le **document sur les consignes** pour m’aider à rédiger des consignes efficaces.  - Ensuite, j’établis les 3 listes de la pratique guidée en me servant du gabarit ci-dessous :  a) liste des apprentissages visés (verbes au futur),  b) liste des consignes (reformuler celles de l’exercice 1),  c) liste des indicateurs de réussite (verbes au passé composé).  - Après avoir établi une première version des 3 listes, je relis le **document sur les consignes**.  - Puis, je retravaille les 3 listes en améliorant la cohérence entre elles. |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| ***Indicateurs de stades de progression*** | Stade 1 → | Stade 2 → | Stade 3 → | Stade 4 (Final) |
| J’ai lu le document sur les consignes | J’ai rédigé une première version des 3 listes. | J’ai relu le document sur les consignes | J’ai rédigé une version améliorée des 3 listes.  J’ai vérifié la qualité de mes consignes à la lumière du **document sur les consignes** (outil de vérification). |

N.B. Lorsqu’on modifie une des trois listes, on en profite pour modifier les deux autres.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Document sur les consignes**   |  |  |  | | --- | --- | --- | | ***Grille de vérification des consignes*** | | | | **Élément-clé** | **Oui** | **Ne s’applique pas** | | L’intention ou l’objectif du travail est clairement identifié. |  |  | | La procédure à suivre par l’apprenant est identifiée avec les étapes détaillées. |  |  | | Les consignes sont accessibles pour que l’apprenant puisse s’y référer souvent. |  |  | | Les aspects importants de la tâche sont mis en évidence. |  |  | | Les indications superflues ont été retirées. |  |  | | Les indicateurs de réussite du travail sont identifiés. |  |  | | Les indications quant à la forme du travail sont présentées : type de production, longueur, support, matériaux, composantes, structure, … |  |  | | Les directives sont rédigées à l’impératif, à l’indicatif présent (ou au futur, ou à l’infinitif). |  |  | | Le vocabulaire employé est compréhensible par les apprenants. |  |  | | La formulation est directive, pour que l’apprenant sache ce qu’il doit faire (sans suggérer le résultat). |  |  | | La formulation est ouverte, pour que l’apprenant ait une certaine liberté de choix dans les stratégies d’exécution. |  |  | | Les ressources, les connaissances et les habiletés à mobiliser dans la tâche sont identifiées. |  |  | | Plusieurs manières de présenter les consignes sont prévues (par ex., à l’écrit, à l’oral, en demandant à un apprenant de reformuler, etc.). |  |  | | La clarté des consignes a été vérifiée au préalable avec un collègue. |  |  | | La clarté des consignes a été vérifiée auprès des apprenants. |  |  |   Pour de plus amples explications : Leblanc, C. & Guillemette, F. (2014). **Consignes claires : travail réussi!** *Le Tableau 3*(2). <https://pedagogie.uquebec.ca/le-tableau/consignes-claires-travail-reussi>  [Licence Creative Commons](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/) 2024 *Grille de vérification des consignes*. de F. Guillemette, C. Leblanc & K. Renaud est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d’Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International. |

|  |
| --- |
| **GABARIT DE L’EXERCICE A2** |
| **PHASE 2 : Réalisation des apprentissages** |
| **Étape 1** |
| **Étape 2 : PRATIQUE GUIDÉE** |
| - Commencer par un ***rappel des apprentissages visés* (liste 1 sur 3),** avec des verbes au futur : |
| .- ***Consignes*** pour la réalisation de la tâche **(liste 2 sur 3)** : |
| - ***Rétroactions*** positives : planifier la liste des ***indicateurs de réussite* (liste 3 sur 3)**, avec des verbes au passé composé: |
| **Étape 3** |

|  |
| --- |
| **Exercice A3 : Alignement constructif** |

|  |  |
| --- | --- |
| ***Apprentissages visés*** | - Je mobiliserai la théorie sur l’alignement constructif dans ma planification de la pratique guidée.  - J’améliorerai les trois listes de la pratique guidée. |
| ***Consignes*** | - Je lis le **document sur l’alignement constructif**.  - Je rédige de nouveau les 3 listes (sans faire du copier-coller). Ce faisant, j’améliore les 3 listes selon l’alignement constructif, toujours dans le gabarit, Phase 2, étape 2. |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| ***Indicateurs de stades de progression*** | Stade 1 → | Stade 2 → | Stade 3 → | Stade 4 (Final) |
| J’ai lu le document sur l’alignement constructif | J’ai rédigé une version améliorée des 3 listes **(sans faire du copier-coller).** | J’ai relu le document sur l’alignement constructif. | J’ai rédigé une autre version améliorée des 3 listes. **Cette version est donc différente de la version précédente (Exercice A2)** |

|  |  |
| --- | --- |
| **Document sur l’alignement constructif**  **L’ALIGNEMENT CONSTRUCTIF**  **par François Guillemette et Benoît Hurtel**  Le concept de *constructive alignment* est proposé par John Biggs (1999; 2003) pour parler de la cohérence entre trois éléments : les apprentissages visés, les activités d’apprentissage et l’évaluation des apprentissages. Il faut voir l’alignement constructif comme le lien logique et la cohérence entre ces trois éléments.  Premièrement, cette cohérence doit être construite, c’est-à-dire qu’elle ne va pas de soi. Pour la construire, on planifie les activités d’apprentissage en fonction des apprentissages visés (buts, objectifs, compétences à développer). On rédige ces apprentissages visés en conjuguant les verbes au futur. Puis, on détermine les stratégies d’apprentissage en faisant la liste des consignes des activités. On rédige les consignes en conjuguant les verbes à l’impératif ou à l’indicatif présent. Pour l’évaluation de ces apprentissages, on élabore les indicateurs de réussite, c’est-à-dire ce qui indique que l’apprentissage a été réalisé, dans une grille d'évaluation en spécifiant les stades de progression jusqu’à la réussite visée. On rédige les indicateurs en conjuguant les verbes au passé composé.  Deuxièmement, pour plus de cohérence, on établit les trois listes (apprentissages visés, consignes des activités d’apprentissage, indicateurs pour l’évaluation de ce qui a été appris) de manière explicite et précise. Concrètement, il faut que l’apprenant voie clairement ce qu’il va apprendre (apprentissages visés), ce qu’il a à faire (consignes des activités d’apprentissage) et ce qu’il a réussi progressivement (indicateurs pour la reconnaissance – au fur et à mesure – de ce qu’il a appris et réussi).  Troisièmement, on rend explicites (ou visibles) les liens de cohérence entre les trois listes. Par exemple, on montre clairement les liens entre chaque activité d’apprentissage et un ou plusieurs apprentissages visés ou entre chaque indicateur de réussite et les consignes de l’activité d’apprentissage (Milgrom et al., 2010).  « L’alignement ainsi défini est une condition nécessaire pour que le triplet […] ait un sens pour les apprenants et contribue donc à leur motivation, entre autres par l’atténuation du sentiment d’arbitraire trop souvent présent (on m’annonce « A », on me demande d’apprendre « B » et on m’interroge sur « C ») » (Milgrom et al., 2010, p.323).  L’alignement est un résultat de l’opération qui consiste à préciser en cohérence les trois éléments (apprentissages visés, consignes des activités d’apprentissage, indicateurs de progression de l’apprentissage). Pour l’enseignant, c’est le processus d’élaboration qui est important. L’enseignant doit élaborer les trois listes progressivement en passant de l’une à l’autre de telle sorte que la cohérence augmente. C’est un processus itératif qui nécessite beaucoup d’allers-retours entre les trois éléments.  L’alignement constructif est le résultat visé, c’est-à-dire que les trois éléments doivent être alignés et en cohérence le plus possible. C’est aussi un processus; les trois éléments sont progressivement alignés. On parlera alors d’une « alignementisation », d’une « cohérentisation ».  Ainsi, - lorsqu’on précise les visées, on précise les consignes et les indicateurs en conséquence;  - lorsqu’on précise les consignes, on précise les visées et les indicateurs en conséquence;  - lorsqu’on précise les indicateurs, on précise les visées et les consignes en conséquence.  C’est le sens de l’expression *constructive alignment* de Biggs. Et c’est pourquoi il est préférable de traduire par « alignement constructif » plutôt que par « alignement pédagogique ».   |  | | --- | | Schéma organisateur de l’alignement constructif  Consignes des activités d’apprentissage (présent) :  Apprentissages visés (futur) :  Indicateurs de ce qui a été appris ou réussi (passé composé) : |  * Biggs, J.B., (1999), *Teaching for quality learning at university,* Open University Press. * Biggs, J.B., (2003), *Aligning Teaching and Assessment to Curriculum Objectives,* Open University Press. * Wiggins, G.P., McTighe, J., (2006), *Understanding by Design,* 2nd edition, Prentice Hall, Merrill Education. * Milgrom, E., Mauffette, Y., Raucent B., & Verzat, C. (2010). Pas d'accompagnement sans évaluation – pas d'évaluation sans accompagnement. Dans B. Raucent, C. Verzat, & L. Villeneuve (Dirs), *Accompagner des étudiants* (pp. 313-340). De Boeck.   [Licence Creative Commons](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/) 2024  *L’alignement constructif.* de F. Guillemette et B. Hurtel est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d’Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International. |

|  |
| --- |
| **GABARIT DE L’EXERCICE A3** |
| **PHASE 2 : Réalisation des apprentissages** |
| **Étape 1** |
| **Étape 2 : PRATIQUE GUIDÉE** |
| - Commencer par un ***rappel des apprentissages visés* (liste 1 sur 3),** avec des verbes au futur : |
| .- ***Consignes*** pour la réalisation de la tâche **(liste 2 sur 3)** : |
| - ***Rétroactions*** positives : planifier la liste des ***indicateurs de réussite* (liste 3 sur 3)**, avec des verbes au passé composé: |
| **Étape 3** |

|  |
| --- |
| **Exercice A4 : la grille d’évaluation** |

|  |  |
| --- | --- |
| ***Apprentissages visés*** | - Je mobiliserai la théorie sur l’évaluation des apprentissages dans ma première version d’une grille d’évaluation.  - Je vais élaborer une première version d’une grille d’évaluation de la progression des apprentissages à partir de la liste des indicateurs de réussite. |
| ***Consignes*** | - Je lis le **document sur l’évaluation des apprentissages.**  - À partir de la liste des indicateurs de réussites (LISTE 3 dans l’exercice 3), je rédige la grille d’évaluation de la progression dans le gabarit prévu à cet effet. |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| ***Indicateurs de stades de progression*** | Stade 1 → | Stade 2 → | Stade 3 → | Stade 4 (Final) |
| J’ai lu le document sur l’évaluation des apprentissages | J’ai rédigé une première liste d’indicateurs. | J’ai rédigé la grille d’évaluation dans le gabarit. | J’ai révisé ma grille d’évaluation. |

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **DE BONS INDICATEURS :**  - Les indicateurs sont positifs. Ils reconnaissent ce qui a été appris, au fur et à mesure, et non ce qui n’a pas été appris, ni les erreurs, ni les échecs. Ils identifient des éléments présents (et non des lacunes), des forces (et non des faiblesses), des réussites.  - Ils sont formulés au passé composé.  - Ils rendent visibles (passage de l’implicite à l’explicite) les progrès accomplis, et non ceux qui n’ont pas été accomplis.  - Ils sont qualitatifs et nullement quantitatifs.  - Ils ne permettent pas une comparaison quantitative entre les apprenants.  - Ils sont mutuellement exclusifs.  - Ils sont clairs, brefs, précis, compréhensibles par les apprenants.  - Ils permettent de constater une répétition de la réussite ou une stabilité dans la progression. La question de l’évaluation est : « Où l’apprenant est-il rendu de manière stable? ».  Il s’agit de préciser les trajectoires de progression en identifiant différents stades de développement et leurs indicateurs.  On passe alors d’une logique de quantification (proportionnalité) de ce qui a été appris …  … à une logique qualitative et positive.  **Passer de** : logique quantitative verticale, par exemple dans une ***échelle*** de pourcentages  **À :** logique qualitative et positive de reconnaissance du stade de développement atteint – logique horizontale comme dans :   |  |  |  |  | | --- | --- | --- | --- | | Stade 1 | Stade 2 | Stade 3 | Stade 4 | | *Indicateur* | *Indicateur* | *Indicateur* | *Indicateur* |   Pour définir ces trajectoires, il est préférable de commencer en spécifiant la fin, c’est-à-dire de décrire le stade terminal de l’apprentissage ou tel qu’on s’attend à ce qu’il soit au terme du processus d’apprentissage (indicateurs observables terminaux). Les différents stades, et leurs indicateurs respectifs, peuvent apparaître à l’esprit dans un certain désordre. Il s’agit alors de les définir tout en les organisant au fur et à mesure dans la logique horizontale de progression.  L’utilisation d’indicateurs permet de passer d’une reconnaissance des acquis fondée sur une quantité (par exemple, 15 heures = 1 crédit) à une reconnaissance de la progression réelle de l’apprentissage. |

**Gabarit Exercice A4 (grille d’évaluation)**

**Après avoir…**  … précisé la liste des apprentissages visés,

… précisé la liste des consignes pour les tâches d’apprentissage,

… précisé la liste des indicateurs de réussite,

… travaillé la cohérence (alignement constructif) entre ces trois listes,

… lu le **document sur l’évaluation des apprentissages**

**… JE RÉDIGE LA GRILLE D’ÉVALUATION en formulant les indicateurs au passé composé :**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ***INDICATEURS DES STADES DE PROGRESSION*** | | | |
| Critère ou élément à évaluer : | *Préalable*  *→* | *Début*  *→* | *En développement*  *→* | *En perfectionnement* |
|  |  |  |  |  |

***Notes explicatives :***

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ***INDICATEURS DES STADES DE PROGRESSION*** | | | |
| Critère ou élément à évaluer : | *Préalable*  *→* | *Début*  *→* | *En développement*  *→* | *En perfectionnement* |
|  |  |  |  |  |

***Notes explicatives :***

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ***INDICATEURS DES STADES DE PROGRESSION*** | | | |
| Critère ou élément à évaluer : | *Préalable*  *→* | *Début*  *→* | *En développement*  *→* | *En perfectionnement* |
|  |  |  |  |  |

***Notes explicatives :***

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ***INDICATEURS DES STADES DE PROGRESSION*** | | | |
| Critère ou élément à évaluer : | *Préalable*  *→* | *Début*  *→* | *En développement*  *→* | *En perfectionnement* |
|  |  |  |  |  |

***Notes explicatives :***

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ***INDICATEURS DES STADES DE PROGRESSION*** | | | |
| Critère ou élément à évaluer : | *Préalable*  *→* | *Début*  *→* | *En développement*  *→* | *En perfectionnement* |
|  |  |  |  |  |

***Notes explicatives :***

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ***INDICATEURS DES STADES DE PROGRESSION*** | | | |
| Critère ou élément à évaluer : | *Préalable*  *→* | *Début*  *→* | *En développement*  *→* | *En perfectionnement* |
|  |  |  |  |  |

***Notes explicatives :***

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ***INDICATEURS DES STADES DE PROGRESSION*** | | | |
| Critère ou élément à évaluer : | *Préalable*  *→* | *Début*  *→* | *En développement*  *→* | *En perfectionnement* |
|  |  |  |  |  |

***Notes explicatives :***

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ***INDICATEURS DES STADES DE PROGRESSION*** | | | |
| Critère ou élément à évaluer : | *Préalable*  *→* | *Début*  *→* | *En développement*  *→* | *En perfectionnement* |
|  |  |  |  |  |

***Notes explicatives :***

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ***INDICATEURS DES STADES DE PROGRESSION*** | | | |
| Critère ou élément à évaluer : | *Préalable*  *→* | *Début*  *→* | *En développement*  *→* | *En perfectionnement* |
|  |  |  |  |  |

***Notes explicatives :***

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Document sur l’évaluation des apprentissages**  **L’ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES**  **par François Guillemette**  L’évaluation permet à l’apprenant de montrer ce qu’il a appris (et non « si » il a appris) et permet à l’enseignant de reconnaître ce que l’apprenant a appris (et non ce qu’il n’a pas appris).  La logique de l’évaluation est la reconnaissance et la valorisation des apprentissages, des acquis et des compétences.  **Caractéristiques de l’évaluation au service de l’apprentissage :**  - Elle est en lien direct avec ce qui est fait durant la situation d’apprentissage, c’est-à-dire qu’elle doit évaluer les apprentissages effectivement réalisés. Voir le texte sur l’alignement constructif.  - Elle évalue la réussite de la tâche et non la personne (l’apprenant).  - Elle identifie la progression (le développement de l’apprentissage) et non la rétention de connaissances.  - Elle indique (avec des indicateurs observables) des stades de réussite en progression les uns par rapport aux autres (horizontalité) et non des échelons ou des niveaux (verticalité).  - Elle utilise des indicateurs formulés au passé composé.  - Elle se déroule en continu durant la situation d’apprentissage et non seulement à la fin d’une étape.  - Elle reconnaît « ce » qui a été appris, au fur et à mesure, et non « si » cela a été appris.  - Elle reconnaît « ce » qui a été appris, au fur et à mesure, et non ce qui n’a pas été appris.  - Elle évalue « ce » qui a été appris … APRÈS que cela ait été appris.  - Elle explicite et rend visibles les progrès accomplis, et non ceux qui n’ont pas été accomplis.  - Elle est qualitative et non quantitative.  - Elle est critériée (critères et indicateurs), et non normative (comparative, classificative) :  - les critères et les indicateurs sont mutuellement exclusifs;  - ils sont clairs, brefs, compréhensibles par les apprenants;  - chaque critère (avec ses indicateurs) est pondéré par rapport au résultat global;  - les indicateurs de réussite sont :   * formulés au passé composé; * précis (rendent visible et observable l’apprentissage réalisé); * positifs (au lieu d’identifier des lacunes, ils identifient des éléments présents); * progressifs (en fonction des stades de progression);   - Elle constate une répétition de la réussite ou une stabilité dans le développement de la compétence (la question de l’évaluation est : « Où l’apprenant est-il rendu de manière stable? »);  - Elle est administrée avec l’assurance de la réussite (ou l’atteinte d’un stade de progression). Si on n’est pas certain de la réussite, on continue l’enseignement-apprentissage.  - Elle ne fait jamais de compromis avec les exigences. Lorsque les apprenants font des erreurs, l’enseignant les fait corriger … au fur et à mesure.  - Une fois que l’apprenant a corrigé ses erreurs et/ou comblé ses lacunes, on reconnaît ses réussites.  ***Pour faire la grille d’évaluation :***  - Il s’agit de faire la grille avec des indicateurs qui sont positifs. Ils reconnaissent ce qui a été appris, au fur et à mesure, et non ce qui n’a pas été appris, ni les erreurs, ni les échecs. Ils identifient des éléments présents (et non des lacunes), des forces (et non des faiblesses), des réussites.  - Ils sont formulés au passé composé.  - Ils rendent visibles (passage de l’implicite à l’explicite) les progrès accomplis, et non ceux qui n’ont pas été accomplis.  - Ils sont qualitatifs et nullement quantitatifs.  - Ils ne permettent pas une comparaison quantitative entre les apprenants.  - Ils sont mutuellement exclusifs.  - Ils sont clairs, brefs, précis, compréhensibles par les apprenants.  - Ils permettent de constater une répétition de la réussite ou une stabilité dans la progression. La question de l’évaluation est : « Où l’apprenant est-il rendu de manière stable? ».  Il s’agit de préciser les trajectoires de progression en identifiant différents stades de développement et leurs indicateurs.  On passe alors d’une logique de quantification (proportionnalité) de ce qui a été appris …  … à une logique qualitative et positive.  **Passer de** : logique quantitative verticale, par exemple dans une ***échelle*** de pourcentages  **À :** logique qualitative et positive de reconnaissance du stade de développement atteint – logique horizontale comme dans :   |  |  |  |  | | --- | --- | --- | --- | | Stade 1 | Stade 2 | Stade 3 | Stade 4 | | *Indicateur* | *Indicateur* | *Indicateur* | *Indicateur* |   Pour définir ces trajectoires, il est préférable de commencer en spécifiant la fin, c’est-à-dire de décrire le stade terminal de l’apprentissage ou tel qu’on s’attend à ce qu’il soit au terme du processus d’apprentissage (indicateurs observables terminaux). Les différents stades, et leurs indicateurs respectifs, peuvent apparaître à l’esprit dans un certain désordre. Il s’agit alors de les définir tout en les organisant au fur et à mesure dans la logique horizontale de progression.  L’utilisation d’indicateurs permet de passer d’une reconnaissance des acquis fondée sur une quantité (par exemple, 15 heures = 1 crédit) à une reconnaissance de la progression réelle de l’apprentissage.  **La communication** de l’évaluation des apprentissages avec l’apprenant se fait dans un dialogue (et non de manière unilatérale).  Elle est composée de rétroactions positives sur ce qui a été réussi et de suggestions pour avancer.  Dans cette communication, :   * au lieu de signaler les lacunes, on donne des consignes pour les combler; * au lieu de mentionner les erreurs, on donne des consignes pour les rectifier; * au lieu d’identifier les faiblesses, on annonce ce qui va être appris par la suite (au lieu de dire : « il vous reste ça à apprendre », dire « voici ce que vous allez apprendre maintenant »).   [Licence Creative Commons](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/) 2024 *L’évaluation des apprentissages.* de F. Guillemette est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d’Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International. |

|  |
| --- |
| **Exercice A5 :** Grille d’évaluation et alignement constructif |

|  |  |
| --- | --- |
| ***Apprentissages visés*** | - Je mobiliserai la théorie sur l’alignement constructif dans ma planification de la pratique guidée.  - Je mobiliserai le contenu de la grille d’évaluation  - J’améliorerai les trois listes de la pratique guidée. |
| ***Consignes*** | - Je relis le document sur l’alignement constructif.  - À la lumière de la grille d’évaluation que je viens de faire, **je modifie ma liste d’apprentissages visés et ma liste de consignes. Ce faisant,** j’améliore les 3 listes pour encore plus de cohérence et d’efficacité sans faire du copier-coller. |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| ***Indicateurs de stades de progression*** | Stade 1 → | Stade 2 → | Stade 3 → | Stade 4 (Final) |
| J’ai relu le document sur l’alignement constructif. | J’ai relu ma grille d’évaluation pour m’en inspirer. | J’ai amélioré ma liste d’apprentissages visés, **sans faire du copier-coller**.. | J’ai amélioré ma liste de consignes dans le gabarit ci-dessous, **sans faire du copier-coller**. |

|  |
| --- |
| **GABARIT DE L’EXERCICE A5** |
| **PHASE 2 : Réalisation des apprentissages** |
| **Étape 1** |
| **Étape 2 : PRATIQUE GUIDÉE** |
| - Commencer par un ***rappel des apprentissages visés* (liste 1 sur 3),** avec des verbes au futur : |
| .- ***Consignes*** pour la réalisation de la tâche **(liste 2 sur 3)** : |
| - ***Rétroactions*** positives : planifier la liste des ***indicateurs de réussite* (liste 3 sur 3)**, avec des verbes au passé composé: |
| **Étape 3** |

|  |
| --- |
| **Exercice A6 :** Zone proche de développement et *Self-efficacy* |

|  |  |
| --- | --- |
| ***Apprentissages visés*** | - Je mobiliserai la théorie sur la zone proche de développement dans ma planification de la pratique guidée.  - Je mobiliserai la théorie sur le *self-efficacy* dans ma planification de la pratique guidée.  - J’améliorerai les trois listes de la pratique guidée. |
| ***Consignes*** | - Je lis le **document sur la zone proche de développement.**  - Puis, j’améliore davantage les 3 listes dans le gabarit ci-dessous.  - Je lis le **document sur le *Self-efficacy*.**  - Puis, **je modifie encore mes 3 listes afin de les améliorer** davantage dans le gabarit ci-dessous.  - Et je modifie ma grille d’évaluation. |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| ***Indicateurs de stades de progression*** | Stade 1 → | Stade 2 → | Stade 3 → | Stade 4 (Final) |
| J’ai lu le document sur la zone proche de développement. | J’ai **modifié et** amélioré les 3 listes dans le gabarit.. | J’ai lu le document sur le *self-efficacy*. | J’ai **modifié et** amélioré davantage les 3 listes dans le gabarit. Et j’ai **modifié** et amélioré ma grille d’évaluation. |

|  |
| --- |
| **Document sur la zone proche de développement**  **LA ZONE PROCHE DE DÉVELOPPEMENT (version courte)**  François Guillemette, Céline Leblanc et Katia Renaud     * La Zone Proche de Développement (ZPD), ou la zone proximale de développement, est une notion qui vient de Lev Vygotski. * La ZPD se situe entre le point A et le point B sur la ligne de développement tout au long de la vie. C’est une partie de cette ligne. Elle correspond à ce que l’apprenant peut apprendre au moment présent. * Le point A représente un apprentissage actuel, facile à réussir et qui ne nécessite pas d’aide. Le point B représente un apprentissage difficile à réussir et qui nécessite une aide importante. * Entre A et B se situe la progression de l’apprentissage, avec une certaine autonomie. C’est une zone où l’apprenant se développe par lui-même, avec plus ou moins d’aide.      * En-deçà de la ZPD, c’est trop facile et il n’y a pas d’apprentissage. * Au-delà de la ZPD, c’est trop difficile et il y a un échec. Donc, il n’y a pas d’apprentissage. (On n’apprend pas de ses échecs.) * Il n’y a apprentissage que dans la ZPD.   C’est la responsabilité de l’enseignant de maintenir la tâche d’apprentissage à l’intérieur de la zone proche de développement, c’est-à-dire de proposer des apprentissages ni trop faciles ni trop difficiles. Une réussite autonome est une réussite qu’on réalise par soi-même. Ce qui ne signifie pas qu’on l’accomplit sans aide. L’autonomie n’est pas la solonomie (P. Carré). Le contraire de la réussite autonome est la réussite de l’enseignant « à la place » de l’apprenant. Le contraire du soutien à l’autonomie est l’abandon de l’apprenant par l’enseignant (le laisser apprendre seul ou le laisser dans ses erreurs et ses échecs).  Dès qu’il y a réussite (ou progression), l’enseignant doit attribuer cette réussite à la compétence de l’apprenant. S’il y a échec, l’enseignant doit attribuer cet échec aux mauvaises consignes, aux mauvais choix pédagogiques, ou à la trop grande difficulté du défi. Le chemin de l’apprentissage est fait de réussites successives. Le travail de l’enseignant est de faire vivre ses réussites à l’apprenant, les unes à la suite des autres, et de le ramener sur une voie de progression lorsqu’il emprunte des voies erronées qui le conduisent vers l’échec.    Plus on avance entre le point A et le point B, plus c’est difficile, donc plus on a besoin d’aide pour réussir et plus on apprend. Il faut donc faire avancer l’apprenant, tout en faisant en sorte qu’il demeure à l’intérieur de sa ZPD.  Au début d’une séquence d’apprentissage, il est préférable de situer la tâche plus près de « A » (où c’est facile) pour s’assurer de faire vivre des réussites. Par la suite, il faut augmenter la difficulté de la tâche pour faire vivre de plus grandes réussites. En d’autres mots, on favorise la progression en passant du facile au difficile, mais tout en demeurant dans la réussite.  **P**lus la tâche est difficile (plus on est près de « B »), plus on a besoin d’aide et plus l’échec est risqué. Mais plus la réussite fait progresser. L’enseignant ajuste son aide à la difficulté et il retire son aide à mesure que l’apprentissage devient plus facile pour l’apprenant.  **Références :**  Chaiklin, S. (2009). La place de la Zone de développement proximal dans l'analyse des apprentissages et de l'enseignement chez Vygotski. Dans A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev, & S. Miller (dir.), Vygotski et l'éducation. *Apprentissages, développement et contextes culturels* (pp. 33-57). Retz.  Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotski. Pédagogue et penseur de notre temps*. Hachette.  Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et Langage*. La Dispute.  [Licence Creative Commons](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/) 2024 *La zone proche de développement. (version courte)* de F. Guillemette, C. Leblanc & K. Renaud est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d’Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International |

|  |
| --- |
| **Document sur le *Self-efficacy***  ***SELF-EFFICACY***  **(PERCEPTION DE SA COMPÉTENCE)**  François Guillemette, Céline Leblanc et Katia Renaud  Favoriser l’apprentissage en favorisant le *self-efficacy*    N.B. : La notion anglaise de *self-efficacy* (qui vient de A. Bandura) est presqu’impossible à traduire, notamment parce qu’il n’y a pas de mot en français pour « *efficacy* » ni pour « *self* ». Le mot anglais que l’on traduit par « efficacité » en français est « *effectiveness* » et le mot anglais que l’on traduit par « efficience » en français est « *efficiency* ». En fait, l’expression *self-efficacy* est traduite de plusieurs manières en français. La traduction la plus fidèle au sens du mot en anglais est « perception de sa compétence », mais nous allons utiliser le terme anglais pour bien montrer que nous faisons référence à la théorie de Bandura.  Plus le *self-efficacy* (la perception de sa compétence) augmente, plus l’apprentissage est favorisé. En d’autres mots, plus l’apprenant perçoit sa progression et sa réussite, plus il s’engage dans son apprentissage… et plus il apprend effectivement… et plus il réussit.  « De nombreux résultats viennent corroborer la thèse selon laquelle une profonde croyance en son *self-efficacy* élève le niveau d’effort et de persévérance dans les entreprises difficiles. […] De nombreux résultats démontrent que la perception de son *self-efficacy* détermine non seulement son niveau d’effort, mais aussi la ‘productivité’ de l’effort déployé. » (Bandura, 1993, p. 47)  Ainsi, la perception de sa compétence influence positivement l’effort fourni de même que la persévérance à l’effort et « améliore la performance par son influence sur les processus de la pensée et la mise au point de stratégies aussi bien que par son impact sur la motivation » (Bandura, 1993, p. 47).  ***Sur le plan pédagogique :*** L’enseignant doit aider l’apprenant à prendre conscience de sa progression au fur et à mesure, de ses réussites, de ses compétences, de ses forces, de ses connaissances et de ses habiletés, le plus précisément possible, le plus concrètement possible, de manière visible, perceptible.  Chez l’apprenant, la perception de sa compétence provoque du plaisir et de la motivation intrinsèque. Cela favorise l’apprentissage. Dès qu’il y a réussite, l’enseignant doit attribuer cette réussite à la compétence de l’apprenant. S’il y a échec, l’enseignant doit attribuer cet échec aux mauvaises consignes, aux mauvais choix pédagogiques, à des défis trop difficiles, c’est-à-dire à des éléments externes à l’apprenant. L’enseignant doit donc éviter de souligner les erreurs, les faiblesses ou les lacunes et constamment souligner les réussites. Même dans une réponse erronée, il y a presque toujours des éléments positifs que l’enseignant peut identifier et souligner. L’erreur est utile lorsque (et seulement lorsque) on la corrige. Au lieu de souligner les erreurs, l’enseignant les fait corriger par l’apprenant au fur et à mesure et lui fait prendre conscience de sa progression par les corrections qu’il a réalisées.  Les recherches de Bandura montrent que ce qui influence le plus la montée de la perception de sa compétence (*self-efficacy*) chez un apprenant, ce sont les rétroactions positives de l’enseignant, à condition que ces rétroactions soient très précises, concrètes, visibles, perceptibles. Un autre élément positif est la reconnaissance par les pairs. Par exemple, lors des travaux d’équipe, l’enseignant demande à chaque équipier de donner des rétroactions positives à chacun des autres équipiers (souligner l’apport concret de chacun).  On peut mettre en lien la théorie de Bandura avec la théorie de la Zone Proche de Développement (ZPD). L’enseignant qui favorise une montée de la perception de sa compétence (*self-efficacy*) par l’apprenant peut faire vivre des réussites plus exigeantes à cet apprenant. De ce fait, cet apprenant pourra relever des défis toujours plus grands. L’enjeu ici est que l’enseignant doit donner des exemples très concrets de réussites que l’apprenant a réalisées et ne pas s’en tenir à des généralités comme « tu es un étudiant brillant ».  Le *self-efficacy* n’est pas le *self-esteem*. L’estime de soi se situe plutôt sur le plan affectif alors que le *self-efficacy* se situe plutôt sur le plan cognitif. Le *self-efficacy* est davantage une perception qu’une émotion. C’est davantage de l’ordre de la connaissance de soi (et de ses moyens) que de l’ordre de la confiance en soi. Un apprenant peut avoir une faible estime de lui-même en général tout en ayant une connaissance de ses capacités concrètes dans tel ou tel domaine (un fort *self-efficacy*).  « Si l’on veut soutenir l’engagement des apprenants, il faut se préoccuper de la réussite de ceux-ci, mais aussi des processus d’auto-évaluation qui l’accompagne. […] Des échecs et certaines réactions de l’entourage (formateurs, pairs…) peuvent durablement ébranler les croyances d’efficacité d’un apprenant. Mais des interventions pédagogiques peuvent favoriser le développement d’une confiance durable dans son pouvoir d’action sur son apprentissage, même chez un apprenant en difficulté.  Plus précisément, les résultats actuellement disponibles dans la littérature invitent à donner aux apprenants des objectifs clairs et à échéances relativement proches pour guider leurs apprentissages. Les recherches suggèrent d’utiliser des consignes formulées en termes d’objectifs de compréhension et de développement de compétences plutôt qu’en termes de production à fournir ou de performance à atteindre. […] Il s’agit d’amener les apprenants à focaliser sur les progrès accomplis et sur la façon d’accroître leur maîtrise plutôt que sur l’évaluation de leur rang par rapport aux autres.  Globalement, les études présentées démontrent qu’il est possible de mettre en place une structuration des activités d’apprentissage qui soutient une acquisition graduelle des compétences et leur validation progressive » (Galand et Vanlede, 2004).  **Références:**  Bandura, A. (1993). La théorie sociale cognitive des buts. *Revue québécoise de psychologie*, *14*(2), 43-83.  Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York : Freeman.  Galand, B. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Savoirs*, 5 (Hors série), 91-116.  [Licence Creative Commons](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/) 2024  *Self-efficacy (Perception de sa compétence).* de F. Guillemette, C. Leblanc & K. Renaud est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d’Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International |

|  |
| --- |
| **GABARIT DE L’EXERCICE A6** |
| **PHASE 2 : Réalisation des apprentissages** |
| **Étape 1** |
| **Étape 2 : PRATIQUE GUIDÉE** |
| - Commencer par un ***rappel des apprentissages visés* (liste 1 sur 3),** avec des verbes au futur : |
| - ***Consignes*** pour la réalisation de la tâche **(liste 2 sur 3)** : |
| - ***Rétroactions*** positives : planifier la liste des ***indicateurs de réussite* (liste 3 sur 3)**, avec des verbes au passé composé: |
| **Étape 3** |

**Gabarit (grille d’évaluation)**

**… JE RÉDIGE LA GRILLE D’ÉVALUATION en formulant les indicateurs au passé composé :**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ***INDICATEURS DES STADES DE PROGRESSION*** | | | |
| Critère ou élément à évaluer : | *Préalable*  *→* | *Début*  *→* | *En développement*  *→* | *En perfectionnement* |
|  |  |  |  |  |

***Notes explicatives :***

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ***INDICATEURS DES STADES DE PROGRESSION*** | | | |
| Critère ou élément à évaluer : | *Préalable*  *→* | *Début*  *→* | *En développement*  *→* | *En perfectionnement* |
|  |  |  |  |  |

***Notes explicatives :***

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ***INDICATEURS DES STADES DE PROGRESSION*** | | | |
| Critère ou élément à évaluer : | *Préalable*  *→* | *Début*  *→* | *En développement*  *→* | *En perfectionnement* |
|  |  |  |  |  |

***Notes explicatives :***

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ***INDICATEURS DES STADES DE PROGRESSION*** | | | |
| Critère ou élément à évaluer : | *Préalable*  *→* | *Début*  *→* | *En développement*  *→* | *En perfectionnement* |
|  |  |  |  |  |

***Notes explicatives :***

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ***INDICATEURS DES STADES DE PROGRESSION*** | | | |
| Critère ou élément à évaluer : | *Préalable*  *→* | *Début*  *→* | *En développement*  *→* | *En perfectionnement* |
|  |  |  |  |  |

***Notes explicatives :***

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ***INDICATEURS DES STADES DE PROGRESSION*** | | | |
| Critère ou élément à évaluer : | *Préalable*  *→* | *Début*  *→* | *En développement*  *→* | *En perfectionnement* |
|  |  |  |  |  |

***Notes explicatives :***

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ***INDICATEURS DES STADES DE PROGRESSION*** | | | |
| Critère ou élément à évaluer : | *Préalable*  *→* | *Début*  *→* | *En développement*  *→* | *En perfectionnement* |
|  |  |  |  |  |

***Notes explicatives :***

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ***INDICATEURS DES STADES DE PROGRESSION*** | | | |
| Critère ou élément à évaluer : | *Préalable*  *→* | *Début*  *→* | *En développement*  *→* | *En perfectionnement* |
|  |  |  |  |  |

***Notes explicatives :***

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ***INDICATEURS DES STADES DE PROGRESSION*** | | | |
| Critère ou élément à évaluer : | *Préalable*  *→* | *Début*  *→* | *En développement*  *→* | *En perfectionnement* |
|  |  |  |  |  |

***Notes explicatives :***

|  |
| --- |
| **Exercice A7 :** Liste des erreurs et des interventions pour les faire corriger |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| ***Apprentissages visés*** | - J’identifierai des erreurs possibles, des nœuds de difficulté, des défis spéciaux.  - J’identifierai des interventions à faire afin que ces erreurs soient corrigées. | |
| ***Consignes*** | - Je planifie les erreurs anticipées et, pour chacune d’elles, l’intervention ou les interventions que je ferai pour la faire corriger au fur et à mesure.  *Par exemple,* | |
| *Erreur : Mauvaise compréhension des consignes.* | *Intervention : Réexpliquer les consignes. Demander à un apprenant d’expliquer les consignes en ses propres mots.* |
| - Après avoir établi une première version de cette double liste, je l’inscris dans le gabarit de planification à l’endroit prévu à cet effet. | |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| ***Indicateurs de stades de progression*** | Stade 1 → | Stade 2 → | Stade 3 → | Stade 4 (Final) |
| J’ai établi une liste d’erreurs possibles par rapport à l’apprentis-sage à faire par les apprenants | Pour chacune des erreurs anticipées, j’ai prévu une intervention que je ferai. | J’ai entré les deux listes dans le gabarit **ci-dessous**. | J’ai révisé mes deux listes pour le traitement des erreurs. |

|  |  |
| --- | --- |
| **GABARIT Exercice A7** | |
| ***Durant la pratique guidée*** | |
| - Anticiper une liste d’***erreurs prévisibles***, de même que – pour chacune d’elles – une intervention à faire pour les faire corriger au fur et à mesure.  *Indiquer ici les erreurs anticipées (défis particuliers, nœuds de difficulté, etc) et, pour chacune d’entre elles, planifier l’enseignement à faire pour que l’apprenant rectifie l’erreur.* | |
| ERREUR ANTICIPÉE | INTERVENTIONS POUR FAIRE CORRIGER L’ERREUR |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |

|  |
| --- |
| **Exercice A8 :** Traitement des erreurs (suite) |

|  |  |
| --- | --- |
| ***Apprentissages visés*** | - Je mobiliserai la théorie sur le traitement des erreurs dans ma planification de la pratique guidée.  - J’améliorerai ma liste des erreurs possibles.  - J’améliorerai ma liste des interventions à faire afin que ces erreurs soient corrigées. |
| ***Consignes*** | - Je lis le **document sur le traitement des erreurs.**  - Je révise ma liste des erreurs possibles.  - Je révise ma liste des interventions à faire par rapport à chacune des erreurs possibles.  - Je rédige une version améliorée de ma double liste des erreurs et des interventions**, sans faire du copier-coller**. |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| ***Indicateurs de stades de progression*** | Stade 1 → | Stade 2 → | Stade 3 → | Stade 4 (Final) |
| J’ai lu le document sur le traitement des erreurs | J’ai révisé ma liste des erreurs possibles. | J’ai révisé ma liste des interventions à faire afin que ces erreurs soient rectifiées. | J’ai rédigé une version améliorée de ma double liste des erreurs et des interventions **dans le gabarit ci-dessous, sans faire du copier-coller**. **Cette version est donc différente de la version précédente (Exercice A7)** |

|  |
| --- |
| **Document sur le traitement des erreurs**  ***Le traitement des erreurs*** *(version courte)*  François Guillemette, Katia Renaud et Céline Leblanc  ***D’abord, un rappel :*****On n’apprend pas de ses erreurs.**  En soi, l’erreur est une régression; c’est le contraire de l’apprentissage. On n’apprend ni de ses erreurs, ni de la prise de conscience de son ignorance. On apprend lorsqu’on rectifie ses erreurs, lorsqu’on progresse, lorsqu’on réussit. L’apprenant ne peut pas ne pas faire d’erreur, mais l’erreur n’est utile que lorsqu’il la corrige.  ***Sur le plan pédagogique:*** La vie académique donne amplement d’occasions de faire des erreurs, de se retrouver en déséquilibre. Il est rarement nécessaire de provoquer ces déséquilibres et il ne faut jamais souligner les erreurs, ni laisser volontairement les apprenants dans l’erreur. Il s’agit plutôt de faire rectifier rapidement les erreurs, faire vivre des rééquilibrations, faire vivre des réussites. Lorsqu’on laisse un apprenant dans l’erreur (ou, pire, lorsqu’on accentue son expérience de l’erreur), on nuit à son développement. De plus, si un apprenant reste longtemps dans l’erreur, il y a un risque qu’il apprenne l’erreur de manière stable sans apprendre comment la rectifier ni apprendre l’apprentissage approprié.  L’enseignant doit être vigilant pour voir les erreurs afin de les faire rectifier au fur et à mesure, mais il ne souligne pas les erreurs, ni ne les fait analyser. L’erreur n’est utile que lorsqu’elle est rectifiée. Lorsqu’elle se manifeste, il ne s’agit pas de la nier, mais de la transformer en défi pour une plus grande réussite.  Il ne s’agit donc pas d’interdire l’erreur. L’enseignant permet l’erreur. Mais il ne la souligne pas. Il s’assure que les erreurs sont rectifiées. Il s’assure que l’apprenant réussit. Il ne parle pas de faiblesses, de lacunes ou de points à améliorer, mais de défis à relever. Il identifie des défis qui sont « possibles », qui mènent à une réussite avec une certaine assurance. Par exemple, si l’enseignant n’a pas l’assurance que l’erreur sera rectifiée avant la fin d’un cours, il s’abstient de souligner cette erreur. Il la fera rectifier à une autre occasion.  **On apprend de ses réussites.**  Donc, il faut donner la possibilité à l’apprenant de rectifier ses erreurs et il faut souligner ses réussites lorsqu’il rectifie ses erreurs. L’enseignant aide l’apprenant à élaborer des schèmes, des stratégies ou des apprentissages qui vont lui permettre de relever de plus grands défis de développement et de réaliser de plus grandes réussites.  L’enseignant établit à l’avance une liste d’erreurs prévisibles et, pour chacune d’entre elles, l’intervention à faire pour que l’apprenant la rectifie au fur et à mesure.  [Licence Creative Commons](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/) 2024 *Le traitement des erreurs (version courte).* de F. Guillemette, K. Renaud & C. Leblanc est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d’Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International. |

|  |  |
| --- | --- |
| **GABARIT Exercice A8** *(j’améliore mon exercice 7)* | |
| ***Durant la pratique guidée*** | |
| - Anticiper une liste d’***erreurs prévisibles***, de même que – pour chacune d’elles – une intervention à faire pour les faire corriger au fur et à mesure.  *Indiquer ici les erreurs anticipées (défis particuliers, nœuds de difficulté, etc) et, pour chacune d’entre elles, planifier l’enseignement à faire pour que l’apprenant rectifie l’erreur.* | |
| ERREUR ANTICIPÉE | INTERVENTIONS POUR FAIRE RECTIFIER L’ERREUR |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |

|  |
| --- |
| **Exercice A9 :** Préparation des questions |

|  |  |
| --- | --- |
| ***Apprentissages visés*** | - J’identifierai des questions à poser aux apprenants durant la pratique guidée pour les aider à progresser. |
| ***Consignes*** | - J’élabore spontanément une première liste de questions à poser aux apprenants durant la pratique guidée.  - J’établis une liste de questions à poser aux apprenants durant la pratique guidée.  - J’inscris cette liste dans le gabarit ci-dessous.  - Je révise cette liste. |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| ***Indicateurs de stades de progression*** | Stade 1 → | Stade 2 → | Stade 3 → | Stade 4 (Final) |
| J’ai élaboré spontanément une première liste de questions. | J’ai établi une liste de questions à poser aux apprenants durant la pratique guidée. | J’ai révisé la liste. | J’ai inscrit cette liste dans le gabarit ci-dessous |

|  |
| --- |
| **GABARIT Exercice A9** |
| ***Durant la pratique guidée*** |
| - Planifier une liste de ***questions*** à poser durant la pratique guidée.  *(Durant la pratique guidée, répondre aux questions de l’apprenant. Mais aussi le questionner durant la réalisation pour le guider et valider l’apprentissage. Diversifier les questions.)* : |

|  |
| --- |
| **Exercice A10 :** Préparation des questions (suite) |

|  |  |
| --- | --- |
| ***Apprentissages visés*** | - Je mobiliserai la théorie sur les questions dans ma planification de la pratique guidée.  - J’améliorerai ma liste de questions. |
| ***Consignes*** | - Je lis le **document sur les questions.**  - Je révise ma liste de questions.  - Je rédige une version améliorée de ma liste de questions.  - J’améliore ma liste de questions en utilisant le gabarit de l’exercice 10. |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| ***Indicateurs de stades de progression*** | Stade 1 → | Stade 2 → | Stade 3 → | Stade 4 (Final) |
| J’ai lu le document sur les questions | J’ai révisé ma liste de questions. | J’ai rédigé une version améliorée de ma liste de questions**, sans faire du copier-coller**. | J’ai amélioré ma liste de questions dans le gabarit ci-dessous. **Cette version est donc différente de la version précédente (Exercice A9)**. |

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Document sur les questions**  **DIVERSIFIER LES QUESTIONS (version courte)**  François Guillemette, Céline Leblanc et Katia Renaud  Les questions sont un puissant moyen de favoriser l’apprentissage et de le guider. Elles invitent l’apprenant à préciser, à illustrer, à justifier, à argumenter, à nuancer, à voir autrement, etc. Elles l’invitent aussi à corriger ses erreurs au fur et à mesure. Elles sont utilisées par l’enseignant dès le départ de la pratique guidée mais aussi tout au long dans l’accompagnement.  Une stratégie simple dans les types de questionnement consiste à utiliser une question posée par un étudiant pour la retourner vers ce même étudiant ou vers les autres. Ce qui n’empêche pas l’enseignant de répondre à la question par la suite ou d’apporter un complément de réponse.   |  |  | | --- | --- | | **LES TYPES DE QUESTIONS** | | | **Les questions ouvertes favorisent la réflexion et un apprentissage plus riche.** | Comment? Pourquoi?  Qu’est-ce qui se passe dans cette situation?  Quels sont les divers aspects de la problématique ou de la situation? | | **Les questions fermées orientent davantage l’apprentissage.** | Est-ce que…?  Questions avec choix de réponses : A ou B, ou C… ? | | **Les questions-relances favorisent l’avancement dans l’apprentissage.** | Qu’est-ce que vous voulez dire?  Comment pourriez-vous justifier différemment?  Voulez-vous nuancer votre réponse? | | **Les questions qui appellent une liste de réponses favorisent l’engagement initial dans l’apprentissage** | Quels sont les différentes données du problème?  Quelle est la série de tâches à effectuer?  Quels sont les concepts liés au contenu de l’apprentissage d’aujourd’hui?  Quelles sont les différentes parties du système à l’étude?  Quelles sont les différentes étapes du protocole à expliquer?  Quelles sont les hypothèses de solutions possibles? | | **Les questions structurantes**  **favorisent l’élaboration de liens logiques** | Quel est le déroulement chronologique du processus?  Quelles sont les conséquences de cette affirmation?  Quelles sont les étapes du processus de solution que vous proposez? Dans quelles situations peut-on utiliser cette stratégie?  Quels sont les arguments en faveur de ce que vous proposez? Et les arguments contre? Et les réponses aux arguments contre? |   UN DÉROULEMENT STRATÉGIQUE DU QUESTIONNEMENT   1. L’ENSEIGNANT POSE UNE QUESTION À TOUS. 2. L’ENSEIGNANT LAISSE UN BON MOMENT POUR LA RÉFLEXION. Il observe tous les apprenants pour constater que tous ont terminé leur réflexion. 3. L’ENSEIGNANT SÉLECTIONNE LUI-MÊME L’APPRENANT QU’IL INVITE À RÉPONDRE (TOUT EN LE LAISSANT LIBRE). Il ne laisse pas les apprenants décider qu’ils vont répondre, par exemple, en levant la main. Il est très important que l’apprenant désigné soit libre d’accepter ou de refuser de répondre. L’enseignant peut dire : « Jean, veux-tu répondre à la question? » Et Jean peut dire : « Je ne suis pas prêt encore. ». Dans un tel cas, l’enseignant désigne quelqu’un d’autre tout en laissant libre ce dernier. 4. L’ENSEIGNANT ÉCOUTE L’APPRENANT ET LUI DONNE UNE RÉTROACTION POSITIVE. Il y a toujours de la justesse et de la pertinence même dans une réponse globalement erronée. L’enseignant souligne le positif et remercie l’apprenant pour sa participation. L’enseignant ne laisse pas l’apprenant avancer dans une voie erronée. Et il ne souligne pas les erreurs non plus; il les fait corriger au fur et à mesure. 5. L’ENSEIGNANT GUIDE TOUJOURS DANS LA VOIE DE L’APPRENTISSAGE, DE LA PROGRESSION ET DE LA RÉUSSITE. Lorsqu’il constate que la réponse de l’apprenant est erronée, il le guide jusqu’à une bonne réponse en lui posant une autre question pour le faire sortir de la voie erronée et le faire entrer dans une voie d’apprentissage. Il ne lui donne pas une réponse juste et ne laisse aucun autre apprenant répondre à la place de l’apprenant avec qui il interagit. L’enseignant s’assure que l’apprenant avec qui il interagit donne une réponse juste à la fin de l’échange. Il continue avec le même apprenant jusqu’à la réussite. Il termine l’échange avec cet apprenant en lui donnant une rétroaction de reconnaissance de sa réussite. 6. Lorsqu’il a terminé avec un apprenant, L’ENSEIGNANT DEMANDE À UN AUTRE APPRENANT DE RÉPONDRE À UNE QUESTION DIFFÉRENTE. Ainsi, il permet à un autre apprenant de vivre une réussite devant le groupe et la réponse apportera des nuances au profit du groupe. 7. DURANT QU’UN APPRENANT DONNE UNE RÉPONSE JUSTE, L’ENSEIGNANT PEUT POSER DES SOUS-QUESTIONS. Par exemple, il peut demander : « Par quel processus ou méthode êtes-vous arrivé à cette réponse? » ou « Voulez-vous nous donner un autre exemple? ». 8. L’ENSEIGNANT DONNE DES COMPLÉMENTS DE RÉPONSE.   **Références :**  Tremblay, M. B. (2009). *La pédagogie par problèmes, une clé en enseignement postsecondaire*. Guérin.  Maulini, O. (2005). *Questionner pour enseigner et pour apprendre.* ESF.  [Licence Creative Commons](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/) 2024 *Diversifier les questions (version courte)* de F. Guillemette, C. Leblanc & K. Renaud est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d’Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International. |

|  |
| --- |
| **GABARIT Exercice A10** *(J’améliore ma liste de questions)* |
| ***Durant la pratique guidée*** |
| - Planifier une liste de ***questions*** à poser durant la pratique guidée : |

|  |
| --- |
| **Exercice A11 : Pratique guidée** |

|  |  |
| --- | --- |
| ***Apprentissages visés*** | - Je mobiliserai la théorie sur la pratique guidée.  - J’améliorerai ma partie sur la pratique guidée. |
| ***Consignes*** | - Je lis le **document sur la pratique guidée**  - Je révise ma partie sur la pratique guidée.  - Je rédige une version améliorée de ma partie sur la pratique guidée, **sans faire du copier-coller**.  - J’améliore toute la partie sur la pratique guidée dans le gabarit ci-dessous, y compris la grille d’évaluation.. |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| ***Indicateurs de stades de progression*** | Stade 1 → | Stade 2 → | Stade 3 → | Stade 4 (Final) |
| J’ai lu le document sur la pratique guidée | J’ai révisé ma partie sur la pratique guidée. | J’ai rédigé une version améliorée de ma partie sur la pratique guidée, **sans faire du copier-coller**. | J’ai amélioré ma partie sur la pratique guidée dans le gabarit ci-dessous, y compris la grille d’évaluation. **Cette version est donc différente des versions précédentes.** |

|  |
| --- |
| ***Document sur la pratique guidée***  ***LA PRATIQUE GUIDÉE***  François Guillemette  La pratique guidée constitue le cœur de l’apprentissage.  Les apprenants sont en action et l’enseignant les guide.  Il s’agit pour l’enseignant de « diriger » l’apprenant dans sa pratique, dans son apprentissage actif, sans apprendre à sa place.  C’est l’apprenant qui apprend, mais il ne peut pas apprendre seul ou sans être guidé.  En préparation de la pratique guidée, l’enseignant établit trois listes :   1. La liste des apprentissages visés. 2. La liste des consignes pour les tâches d’apprentissage. 3. La liste des indicateurs de progression et de réussite. Cette troisième liste est détaillée dans une grille d’évaluation.   En entrant dans cette étape, l’enseignant rappelle la liste des apprentissages visés (liste 1). Puis, il présente la liste des consignes (liste 2). Enfin, il présente la liste des indicateurs de progression et de réussite (liste 3), à l’aide de la grille d’évaluation.  Durant la pratique guidée, l’enseignant accompagne les apprenants :  - en leur rappelant les consignes au besoin;  - en leur posant des questions qui vont les aider à progresser;  - en les réorientant sur une voie de réussite lorsqu’il constate qu’ils ont pris une voie erronée ou lorsqu’il constate qu’ils sont bloqués dans leur apprentissage;  - en leur donnant souvent des rétroactions positives à partir des indicateurs de progression et de réussite;  - en faisant des suggestions d’actions concrètes pour progresser.  Les consignes sont claires et mènent les apprenants à l’action. Elles sont rappelées souvent pour guider les apprenants de telle sorte qu’ils ne sont jamais laissés à eux-mêmes, ni laissés dans une voie erronée.  L’enseignant, de temps à autre, demande à un apprenant de verbaliser ses stratégies, ses pensées durant qu’il apprend, ses décisions, ses procédures.  L’enseignant propose aussi l’entraide entre apprenants par l’enseignement réciproque, c’est-à-dire que chacun présente (à l’autre) ses raisonnements, ses compréhensions, ses stratégies, etc. Il ne faut jamais que ce soit une relation où un supposé « fort » va aider un supposé « faible ». Chacun partage ses forces à l’autre.  Les interventions pour guider – par exemple, les rétroactions – sont fréquentes et portent sur ce qui est observé dans la progression positive (et non sur des inférences purement subjectives et invisibles du genre « vous ne faites pas suffisamment d’effort d’attention »).  Les interventions pour guider sont cohérentes avec les visées d’apprentissage, de même qu’avec les consignes (principe de l’alignement constructif).  Les rétroactions positives consistent à reconnaître et à faire reconnaître par l’apprenant chaque progression significative. Il s’agit d’indiquer explicitement les progrès accomplis, les rendant ainsi visibles pour l’apprenant.  Elles consistent aussi à suggérer des stratégies pour avancer dans l’apprentissage sans laisser l’apprenant dans l’erreur, en surmontant chaque difficulté et en visant toujours des apprentissages exigeants.  L’enseignant s’assure de maintenir tous les apprenants dans la voie de la progression et de la réussite, permettant les erreurs, mais en les faisant rectifier au fur et à mesure afin de maintenir l’apprenant dans la progression et de prévenir une avancée dans une voie erronée.  Il est important de « situer » l’apprentissage dans une famille de situations en précisant aux apprenants les caractéristiques concrètes de cette famille de situations. Il peut s’agir d’indiquer les autres situations où ils vont avoir à mobiliser cet apprentissage dans leur expérience académique ou des situations du contexte de travail (métier, profession) où ils auront à mobiliser cet apprentissage.  [Licence Creative Commons](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/) 2024 *La pratique guidée.* de F. Guillemette est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d’Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International. |

|  |
| --- |
| **GABARIT Exercice A11** |
| **PHASE 2 : Réalisation des apprentissages** |
| **Étape 1** |
| **Étape 2 : PRATIQUE GUIDÉE** (les apprenants réalisent la tâche; ils sont en action. L’enseignant les guide). Guider jusqu’à la réussite… de tous. |
| - Commencer par un ***rappel des apprentissages visés* (liste 1 sur 3),** avec des verbes au futur : |
| .- ***Consignes*** pour la réalisation de la tâche **(liste 2 sur 3)**, avec des verbes à l’impératif ou à l’indicatif présent : |
| - ***Rétroactions*** positives : planifier la liste des ***indicateurs de réussite* (liste 3 sur 3)**, avec des verbes au passé composé: |
| **Étape 3** |

**Gabarit (grille d’évaluation)**

**… JE RÉDIGE LA GRILLE D’ÉVALUATION en formulant les indicateurs au passé composé :**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ***INDICATEURS DES STADES DE PROGRESSION*** | | | |
| Critère ou élément à évaluer : | *Préalable*  *→* | *Début*  *→* | *En développement*  *→* | *En perfectionnement* |
|  |  |  |  |  |

***Notes explicatives :***

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ***INDICATEURS DES STADES DE PROGRESSION*** | | | |
| Critère ou élément à évaluer : | *Préalable*  *→* | *Début*  *→* | *En développement*  *→* | *En perfectionnement* |
|  |  |  |  |  |

***Notes explicatives :***

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ***INDICATEURS DES STADES DE PROGRESSION*** | | | |
| Critère ou élément à évaluer : | *Préalable*  *→* | *Début*  *→* | *En développement*  *→* | *En perfectionnement* |
|  |  |  |  |  |

***Notes explicatives :***

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ***INDICATEURS DES STADES DE PROGRESSION*** | | | |
| Critère ou élément à évaluer : | *Préalable*  *→* | *Début*  *→* | *En développement*  *→* | *En perfectionnement* |
|  |  |  |  |  |

***Notes explicatives :***

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ***INDICATEURS DES STADES DE PROGRESSION*** | | | |
| Critère ou élément à évaluer : | *Préalable*  *→* | *Début*  *→* | *En développement*  *→* | *En perfectionnement* |
|  |  |  |  |  |

***Notes explicatives :***

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ***INDICATEURS DES STADES DE PROGRESSION*** | | | |
| Critère ou élément à évaluer : | *Préalable*  *→* | *Début*  *→* | *En développement*  *→* | *En perfectionnement* |
|  |  |  |  |  |

***Notes explicatives :***

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ***INDICATEURS DES STADES DE PROGRESSION*** | | | |
| Critère ou élément à évaluer : | *Préalable*  *→* | *Début*  *→* | *En développement*  *→* | *En perfectionnement* |
|  |  |  |  |  |

***Notes explicatives :***

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ***INDICATEURS DES STADES DE PROGRESSION*** | | | |
| Critère ou élément à évaluer : | *Préalable*  *→* | *Début*  *→* | *En développement*  *→* | *En perfectionnement* |
|  |  |  |  |  |

***Notes explicatives :***

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ***INDICATEURS DES STADES DE PROGRESSION*** | | | |
| Critère ou élément à évaluer : | *Préalable*  *→* | *Début*  *→* | *En développement*  *→* | *En perfectionnement* |
|  |  |  |  |  |

***Notes explicatives :***

|  |
| --- |
| **Exercice A12 : Modelage** |

|  |  |
| --- | --- |
| ***Apprentissages visés*** | - Je mobiliserai la théorie sur la phase 2 dans ma planification du modelage.  - Je planifierai le modelage dans la phase 2. |
| ***Consignes*** | - Je lis le **document sur la phase 2.**  - Je planifie ce que je dirai aux apprenants lors du modelage en l’inscrivant dans le gabarit à l’endroit prévu à cet effet. |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| ***Indicateurs de stades de progression*** | Stade 1 → | Stade 2 → | Stade 3 → | Stade 4 (Final) |
| J’ai lu le document sur la phase 2 | J’ai rédigé une première version de mon modelage | J’ai révisé ma planification de mon modelage. | J’ai rédigé ce que je dirai aux apprenants lors du modelage en l’inscrivant dans le gabarit ci-dessous. |

|  |
| --- |
| **Document sur la phase 2**  **LES 3 ÉTAPES DE LA PHASE 2**  ***RÉALISATION DE L’APPRENTISSAGE***  AVANT LA PRATIQUE GUIDÉE, ***LE MODELAGE***  Il existe beaucoup de confusion autour du concept de modelage.  Certains pensent qu’il est synonyme de modélisation (construire un modèle) alors que ce n’est pas le cas. D’autres pensent qu’il s’agit de se donner en modèle alors que ce n’est pas le cas non plus.  Le modelage est le substantif du verbe modeler et non du verbe modéliser. Le modelage est le début du guidage.  Il ne s’agit pas de donner une démonstration d’expert que l’apprenant devra imiter du mieux qu’il pourra, dans une expérience qui risque fort d’être vécue comme un échec en comparaison de la démonstration.  Dans le modelage, il s’agit, pour l’enseignant, de **se mettre à la place de l’apprenant** et de « modeler » (comme dans l’expression pâte à modeler) la pratique de l’apprenant; lui montrer ce qu’il ferait, lui l’enseignant, s’il était à la place de l’apprenant. Il ne s’agit pas ici, pour l’enseignant, de présenter ou d’expliquer les consignes (il l’aura fait auparavant), mais de donner des exemples de ce qu’il ferait s’il était à la place de l’apprenant, notamment en fractionnant la tâche en étapes simples, en identifiant les diverses procédures**, en mettant un « haut-parleur » sur sa pensée** c’est-à-dire en verbalisant le raisonnement qui se passe dans son esprit (questionnement intérieur, stratégies pour réussir, ressources mobilisées, etc.).  ***LA PRATIQUE GUIDÉE***  La pratique guidée constitue le cœur de l’apprentissage. Les apprenants sont en action et l’enseignant les guide.  Il s’agit pour l’enseignant de « diriger » l’apprenant dans sa pratique, dans son apprentissage actif, sans apprendre à sa place. C’est l’apprenant qui apprend, mais il ne peut pas apprendre seul ou sans être guidé par l’enseignant.  En entrant dans cette étape, l’enseignant rappelle les apprentissages visés. Puis, il présente les consignes encore une fois. Enfin, il présente les indicateurs de réussite (grille d’évaluation).  Durant la pratique guidée, c’est-à-dire durant que les apprenants sont en action, l’enseignant accompagne les apprenants :  - en leur rappelant les consignes au besoin;  - en leur posant des questions qui vont les aider à progresser;  - en leur faisant rectifier leurs erreurs au fur et à mesure, les réorientant ainsi sur une voie de réussite lorsqu’il constate qu’ils ont pris une voie d’échec;  - en leur donnant souvent des rétroactions positives à partir des indicateurs de réussite;  - en faisant des suggestions pour progresser.  Les consignes sont claires et mènent les apprenants à l’action. Elles sont rappelées souvent pour guider les apprenants de telle sorte qu’ils ne sont jamais laissés à eux-mêmes, ni laissés dans une voie erronée.  L’enseignant, de temps à autre, demande à un apprenant de verbaliser ses stratégies, ses pensées durant qu’il apprend, ses décisions, ses procédures.  Les interventions pour guider – par exemple, les rétroactions – sont fréquentes et portent sur ce qui est observé (et non sur des inférences purement subjectives et invisibles du genre « vous ne faites pas suffisamment d’effort d’attention »).  Les interventions de l’enseignant sont cohérentes avec les visées d’apprentissage, de même qu’avec les consignes (principe de l’alignement constructif).  Elles consistent à reconnaître et à faire reconnaître par l’apprenant chaque progression significative. Il s’agit d’indiquer explicitement les progrès accomplis, les rendant ainsi visibles pour l’apprenant.  Elles consistent aussi à suggérer des stratégies pour avancer dans l’apprentissage sans aucune complaisance avec les erreurs ni avec les difficultés et sans compromis par rapport aux exigences dans les visées d’apprentissage.  L’enseignant s’assure de maintenir tous les apprenants dans la voie de la progression et de la réussite, permettant les erreurs, mais en les faisant rectifier au fur et à mesure.  Il est important de « situer » l’apprentissage dans une famille de situations en précisant aux apprenants les caractéristiques concrètes de cette famille de situations. Il peut s’agir d’indiquer les autres situations où ils vont avoir à mobiliser cet apprentissage dans leur expérience académique ou des situations du contexte de travail (métier, profession) où ils auront à mobiliser cet apprentissage.  APRÈS LA PRATIQUE GUIDÉE, ***LA PRATIQUE AUTONOME***  Une fois que la réussite est atteinte, l’enseignant fait vivre d’autres réussites semblables en modifiant un peu les situations d’apprentissage et en retirant son aide progressivement. Ainsi, **la répétition de la réussite** enracine plus solidement l’apprentissage de telle sorte qu’il devient stable et durable. Certains parlent ici de surapprentissage. Il s’agit d’apprendre solidement les schèmes d’action cognitive (les processus) pour que l’apprentissage soit tellement bien acquis que l’apprenant va pouvoir facilement le mobiliser dans l’avenir et va pouvoir se consacrer à de nouveaux apprentissages.  [Licence Creative Commons](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/) 2023 *Les 3 étapes de la phase 2.* de F. Guillemette est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d’Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International. |

|  |
| --- |
| **GABARIT Exercice A12** |
| **PHASE 2 : Réalisation des apprentissages** |
| **Étape 1 : MODELAGE** (l’enseignant se met à la place de l’apprenant…) et dit : |
| **Étape 2 : Pratique guidée** |
| **Étape 3** |

|  |
| --- |
| **Exercice A13 : Pratique autonome** |

|  |  |
| --- | --- |
| ***Apprentissages visés*** | - Je mobiliserai la théorie sur la phase 2 dans ma planification de la pratique autonome.  - Je planifierai la pratique autonome dans la phase 2. |
| ***Consignes*** | - Je relis le **document sur la phase 2.**  - Je planifie la pratique autonome en inscrivant les consignes dans le gabarit à l’endroit prévu à cet effet.  - Je relis le **document sur les consignes (Exercice A2). <**  - Je rédige les consignes pour la pratique autonome dans le gabarit ci-dessous. |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| ***Indicateurs de stades de progression*** | Stade 1 → | Stade 2 → | Stade 3 → | Stade 4 (Final) |
| J’ai relu le document sur la phase 2 | J’ai rédigé une première version des consignes pour la pratique autonome | J’ai relu le document sur les consignes. | J’ai rédigé les consignes pour la pratique autonome dans le gabarit ci-dessous. |

|  |
| --- |
| **GABARIT Exercice A13** |
| **PHASE 2 : Réalisation des apprentissages** |
| **Étape 1 : MODELAGE** (l’enseignant se met à la place de l’apprenant…) : |
| **Étape 2 : Pratique guidée** |
| **Étape 3 : PRATIQUE autonome** (répétition de réussites)  - Donner des consignes pour la pratique autonome : |

|  |
| --- |
| **Exercice A14** : Phase 2 : réalisation de l’apprentissage |

|  |  |
| --- | --- |
| ***Apprentissages visés*** | - Je mobiliserai la théorie sur la phase 2 et sur l’approche collaborative.  - J’améliorerai ma planification de la phase 2. |
| ***Consignes*** | - Je relis le **document sur la phase 2.**  - Je lis le **document sur l’approche collaborative.**  - Je révise ma planification de la phase 2, **en ajoutant des consignes sur la collaboration entre deux apprenants (binômes).** .  - Je rédige une version améliorée de ma planification de la phase dans le gabarit prévu à cet effet **en ajoutant des consignes sur la collaboration entre deux apprenants (binômes).** |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| ***Indicateurs de stades de progression*** | Stade 1 → | Stade 2 → | Stade 3 → | Stade 4 (Final) |
| J’ai relu le document sur la phase 2. | J’ai lu le document sur l’approche collaborative. | J’ai révisé ma planification de la phase 2 **en ajoutant des consignes sur la collaboration entre deux apprenants (binômes).** | J’ai rédigé une version améliorée de ma planification de la phase 2 dans le gabarit ci-dessous, **en ajoutant des consignes sur la collaboration entre deux apprenants (binômes).** |

|  |
| --- |
| ***Document sur l’approche collaborative***  **Approche collaborative**  François Guillemette  L’approche collaborative en pédagogie signifie d’abord que les apprenants sont souvent invités à s’entraider, c’est-à-dire à s’enseigner mutuellement afin que chacun puisse apporter sa contribution, avec ses ressources propres, à la progression de tous et chacun.  Il faut éviter toute relation fondée sur la comparaison entre les étudiants. Par exemple, on évite de catégoriser qui que ce soit en « faible » ou en « fort » et jamais on n’invite un « fort » à aider un « faible » parce que, dans ce cas, on nuit à celui qu’on a catégorisé en « faible » et il risque de régresser, dans le sens qu’il perdra ses moyens et sa confiance dans ses capacités.  Dans l’entraide, chacun est invité à mettre ses forces à contribution et à reconnaître les forces et les apports de ses collègues. Il n’y a ainsi que des « forts ».  La recherche en sciences de l’éducation montre déjà depuis quelques décennies qu’une des stratégies d’apprentissage les plus efficaces consiste à enseigner à ses pairs, c’est-à-dire que chaque apprenant partage à un ou quelques pairs des pratiques ou des stratégies qui ont été expérimentées comme étant efficaces pour lui dans des situations précises (Fiorella & Mayer, 2013).  Lorsqu’un apprenant rencontre des défis particuliers, une des meilleures stratégies à lui proposer pour qu’il progresse jusqu’à la réussite, c’est qu’il enseigne à ses pairs comment il va surmonter les défis (Galbraith & Wintbottom, 2011; Mastropieri et al., 2000).  L’approche collaborative repose sur le fait que l’apprentissage est essentiellement un processus social. Seul l’apprenant peut apprendre, mais il ne peut pas apprendre seul.  On retrouve cette approche dans la notion d’*Ubuntu*. Dans un discours à l’occasion des funérailles de Nelson Mandela, Barack Obama a dit : « Mandela a compris les liens qui unissent les esprits des humains. Il y a un mot en Afrique du Sud - *Ubuntu* - qui décrit sa plus grande contribution : il a reconnu le fait que nous sommes tous liés les uns aux autres d’une façon que l’œil ne peut pas voir; il y a une unité pour l’humanité; c’est en partageant avec les autres et en nous occupant de ceux qui nous entourent que nous nous réalisons. » (Wikipedia, *Ubuntu*)  Cette dynamique de solidarité doit être constante dans le groupe d’apprenants. Ainsi, chacun est reconnu dans ses forces et ses compétences et tous progressent ensemble. On ne laisse personne derrière.  Il ne suffit pas de faire des travaux d’équipe. Souvent, dans les travaux d’équipe, les membres de l’équipe se partagent le travail et non seulement il n’y a pas de collaboration, mais il y a moins d’apprentissage parce que chacun ne travaille que sur une partie de la tâche d’apprentissage.  Dans l’approche collaborative, le travail en équipe est une entraide qui permet à chacun, individuellement, de réaliser sa tâche d’apprentissage. On ne peut pas apprendre à la place d’un autre, mais on peut s’entraider pour que chacun apprenne et progresse jusqu’au stade visé.  Voici un exemple de stratégie d’apprentissage collaboratif.  Il s’agit de la **lecture collaborative.**  Au lieu de faire lire un texte individuellement, l’enseignant fait faire une lecture en équipe. Voici les étapes :  1) Chacun lit le texte individuellement  2) Chacun écrit ce qu’il retient du texte pour son apprentissage.  3) L’équipe choisit un animateur  4) L’équipe choisit 2 secrétaires (Pourquoi 2? Pour que, lorsqu’un secrétaire parle dans l’équipe, l’autre secrétaire prend des notes. Et aussi parce que chacun ne notera pas les mêmes choses.)  5) Durant l’échange, les 2 secrétaires notent les questions qui surgissent par rapport au texte, de même que les différentes idées retenues.  6) L’animateur démarre l’échange en équipe.  7) Les membres de l’équipe présentent, un à un, ce qu’ils ont retenu du texte.  8) Lorsqu’un membre de l’équipe parle, il ne fait jamais référence à ce qu’un autre membre a dit. Il dit ce qu’il pense, lui. L’animateur s’assure que cette règle soit respectée.  9) Durant l’échange, seule la personne qui a la parole parle. L’animateur s’assure que cette règle soit respectée.  10) Suit un échange en grand groupe lors duquel les secrétaires de toutes les équipes rapportent leurs notes écrites, sans nommer personne.  11) Durant cet échange en grand groupe, chacun prend des notes sur ce qu’il apprend dans ce partage.  12) Durant l’échange en grand groupe, chacun peut s’exprimer.  13) L’enseignant anime cet échange en grand groupe et apporte des précisions pour la compréhension du texte.  **Références :**  Fiorella, L., & Mayer, R. (2013). The relative benefits of learning by teaching and teaching expectancy. *Contemporary Educational Psychology, 38*, 281-288.  Galbraith, J., & Winterbottom, M. (2011). Peer tutoring : What’s in it for the tutor? *Educational Studies, 37*(3), 321-332.  Mastropieri, M., Spencer, V., Scruggs, T., & Talbott, E. (2000). Students with disabilities as tutors : An updated research synthesis. Dans T.E. Scruggs & M.A. Mastopieri (Éds), *Educational interventions : Advances in learning and behavioral disabilities* (pp. 247-279). Stamford, CT : JAI.  e[Licence Creative Commons](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/) 2024 *Approche collaborative.* de F. Guillemette est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d’Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International. |

|  |
| --- |
| **GABARIT Exercice A14** *(j’améliore toute la phase 2)* |
| **PHASE 2 : Réalisation des apprentissages** |
| **Étape 1 : MODELAGE** (l’enseignant se met à la place de l’apprenant et dit : Durée : |
| **Étape 2 : PRATIQUE GUIDÉE** (les apprenants réalisent la tâche; ils sont en action. L’enseignant les guide). Guider jusqu’à la réussite… de tous. Leur demander de verbaliser leurs stratégies, leurs pensées, leurs décisions, leurs procédures. Proposer l’entraide entre apprenants, surtout par l’écoute de l’autre en paire ou en petites équipes (cf. document sur l’approche collaborative).  Préciser la famille de situations de l’apprentissage : Durée : |
| - Commencer par un ***rappel des apprentissages visés* (liste 1 sur 3),** avec des verbes au futur : |
| .- ***Consignes*** pour la réalisation de la tâche **(liste 2 sur 3)** : |
| - ***Rétroactions*** positives : planifier la liste des ***indicateurs de réussite* (liste 3 sur 3)**, avec des verbes au passé composé: |
| **Ressources nécessaires** (Support pédagogique, matériel pédagogique, etc.) : |
| **Étape 3 : PRATIQUE autonome** (répétition de réussites)  - Donner des consignes pour la pratique autonome : |

|  |
| --- |
| **Exercice A15. Phase 3, étape 1 : *Objectivation de l’apprentissage*** |

|  |  |
| --- | --- |
| ***Apprentissages visés*** | - Je planifierai la partie Phase 3, étape 1 : *Objectivation de l’apprentissage* |
| ***Consignes*** | - Je fais une première version de la planification de l’étape 1 de la phase 3 dans le gabarit ci-dessous. J’écris ce que je ferai avec les apprenants.  - Je précise les consignes que je leur donnerai.  - Je précise ce que je leur dirai.  - Je précise éventuellement le contenu d’un exposé que je leur ferai pour faire une synthèse de ce qu’ils ont appris. |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| ***Indicateurs de stades de progression*** | Stade 1 → | Stade 2 → | Stade 3 → | Stade 4 (Final) |
| J’ai fait une première version de la planification de l’étape 1 de la phase 3. | Le cas échéant, j’ai précisé les consignes à donner aux apprenants pour cette étape. | Le cas échéant, j’ai précisé ce que je leur dirai. | Le cas échéant, j’ai préparé le contenu d’un exposé synthèse que je leur ferai sur ce qu’ils ont appris. |

|  |
| --- |
| **GABARIT Exercice A15** *(Phase 3, étape 1 : Objectivation de l’apprentissage)* |
| **Phase 3 : Intégration - Objectivation** |
| **Étape 1 : Objectivation** de l’apprentissage Durée :  (Extraction de ce qui a été appris) Faire ressortir l’essentiel de ce qui a été appris dans l’activité et les éléments à retenir.  Inviter l’apprenant à formuler lui-même ce qu’il a appris.  Faire prendre conscience des compétences développées, des connaissances mobilisées, des habiletés maîtrisées. C’est ici que l’enseignant peut faire un exposé.  Suggérer d’organiser l’objectivation sous forme de schémas ou de *mindmap*. Et suggérer de prendre des notes par écrit, à conserver dans un dossier informatique ou dans un carnet de notes ou un portfolio. |
| **Étape 2 : Objectivation** de l’action |
| **Soutenir la métacognition** |

|  |
| --- |
| **Exercice A16. Phase 3, étape 2 : *Objectivation de l’action*** |

|  |  |
| --- | --- |
| ***Apprentissages visés*** | - Je planifierai la partie Phase 3, étape 2 : *Objectivation de l’action* |
| ***Consignes*** | - Je fais une première version de la planification de l’étape 2 de la phase 3 dans le gabarit ci-dessous. J’écris ce que je ferai avec les apprenants.  - Je précise les consignes que je leur donnerai.  - Je précise ce que je leur dirai.  - Je précise éventuellement le contenu d’un exposé que je leur ferai sur ce qui est semblable entre ce qu’ils ont appris et des situations futures où ils auront à mobiliser leurs apprentissages. |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| ***Indicateurs de stades de progression*** | Stade 1 → | Stade 2 → | Stade 3 → | Stade 4 (Final) |
| J’ai fait une première version de la planification de l’étape 2 de la phase 3. | Le cas échéant, j’ai précisé les consignes à donner aux apprenants pour cette étape. | Le cas échéant, j’ai précisé ce que je leur dirai. | Le cas échéant, j’ai préparé le contenu d’un exposé que je ferai. |

|  |
| --- |
| **GABARIT Exercice A16** *(Phase 3, étape 2 : Objectivation de l’action)* |
| **Phase 3 : Intégration – Objectivation** |
| **Étape 1 : Objectivation** de l’apprentissage |
| **Étape 2 : Objectivation** de l’action (soutien au transfert et métacognition) Durée :  **Soutenir le transfert** : (Extraction des stratégies à retenir et à mobiliser « la prochaine fois »)  - Soutenir le transfert des apprentissages en faisant réfléchir les apprenants à ce qu’ils feront lorsqu’ils se retrouveront dans une situation où ils devront mobiliser les apprentissages réalisés durant l’activité.  L’enseignant identifie ce qui est semblable entre ce qui a été appris et la situation future**.** |
| **Soutenir la métacognition** (pour une meilleure intégration) :  *- L’apprenant répond aux questions suivantes :*  *1. Qu’est-ce qui a été facile pour moi dans cette activité?*  *2. Quels ont été mes défis dans cette activité?*  *3. Comment ai-je relevé ces défis?*  *4. Quelles compétences je me reconnais suite à la réponse aux trois questions précédentes?*  *5. Quelles sont les situations d’apprentissage semblables dans mon vécu d’étudiant?*  *6. Qu’est-ce que je ferai à l’avenir lorsque j’aurai à réaliser une activité semblable à celle-ci?* |

|  |
| --- |
| **Exercice A17 : Phase 3** |

|  |  |
| --- | --- |
| ***Apprentissages visés*** | - Je mobiliserai la théorie sur la phase 3 et sur le transfert des apprentissages.  - J’améliorerai ma planification de la phase 3. |
| ***Consignes*** | - Je lis le **document sur la phase 3.**  - Je lis le **document sur le transfert**  - Je révise ma planification de la phase 3.  - Je rédige une version améliorée de ma planification de la phase 3 dans le gabarit ci-dessous, **sans faire du copier-coller.** |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| ***Indicateurs de stades de progression*** | Stade 1 → | Stade 2 → | Stade 3 → | Stade 4 (Final) |
| J’ai lu le document sur la phase 3 | J’ai lu le document sur le transfert | J’ai révisé ma planification de la phase 3. | J’ai rédigé une version améliorée de ma planification de la phase 3 dans le gabarit ci-dessous, **sans faire du copier-coller**. **Cette version est donc différente des versions précédentes de la Phase 3**. |

|  |
| --- |
| ***Document sur la phase 3***  **Phase 3 : Objectivation** (François Guillemette)  Après l’apprentissage comme tel, c’est-à-dire après la pratique guidée et après la pratique autonome, on passe à la phase d’objectivation. Durant cette phase, l’enseignant aide l’apprenant à prendre conscience objectivement du « contenu » de ce qu’il a appris dans sa pratique guidée et dans sa pratique autonome. Cette phase d’objectivation en est une de métacognition, de conceptualisation, de théorisation. Ce n’est plus l’action d’apprentissage comme tel, c’est une consolidation de ce qui a été appris.  Différentes stratégies peuvent être employées durant cette phase d’objectivation. Par exemple, l’enseignant peut faire faire individuellement une synthèse de ce qui a été appris. Par la suite, il peut faire faire une synthèse collective au groupe d’apprenants. Par la suite, il peut amener des compléments théoriques en présentant des documents comme un fichier PowerPoint, par exemple, ou des lectures à faire pour aller plus loin.  Durant cette phase d’objectivation, c’est opportun de faire faire un exercice de métacognition, par exemple, en demandant à chaque apprenant de répondre aux questions suivantes :  *1. Qu’est-ce qui a été facile pour moi dans cette activité?*  *2. Quels ont été mes défis dans cette activité?*  *3. Comment ai-je relevé ces défis?*  *4. Quelles compétences je me reconnais suite à la réponse aux trois questions précédentes?*  *5. Quelles sont les situations d’apprentissage semblables dans mon vécu d’étudiant?*  *6. Qu’est-ce que je ferai à l’avenir lorsque j’aurai à réaliser une activité semblable à celle-ci?*  Suite à l’exercice individuel, l’enseignant peut faire faire un partage en groupe. Ce sera une occasion d’entraide et d’apprentissage collaboratif. Ce sera aussi une occasion, pour l’enseignant, d’apporter des précisions sur l’apprentissage réalisé et des compléments de formation.  On voit bien ici que la séquence habituelle en pédagogie est inversée1, c’est-à-dire qu’habituellement on commence par la théorie et on poursuit par des exercices d’application de la théorie. Ici, c’est l’inverse; on commence par la pratique, l’expérience, et on poursuit en faisant des liens avec les théories, avec les explications de l’apprentissage. Puis, on retourne à la pratique en prenant des décisions sur les prochaines fois que l’on aura à réaliser une tâche semblable.  Cette séquence n’est pas faite d’étapes exclusives les unes aux autres, mais elle met quand même la théorisation dans la suite de la pratique-expérience.  Cette inversion n’a rien à voir avec la « classe inversée » que certains appellent la « pédagogie inversée ». Dans le cas de la classe inversée, ce sont les lieux qui sont inversés (l’apprenant reçoit la théorie à la maison plutôt qu’en classe et il fait les exercices d’application en classe plutôt qu’à la maison) et non la séquence théorie-pratique. Il n’y a aucune innovation pédagogique dans la classe inversée. Il y a tout au plus, et pas toujours, une certaine innovation technologique. Aucune recherche ne montre que la classe inversée favorise l’apprentissage et la réussite des apprenants.  [Licence Creative Commons](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/) 2024 *Phase 3 : Objectivation.* de F. Guillemette est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d’Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International. |

|  |  |
| --- | --- |
| **Document sur le transfert**  **FAVORISER LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES** (version courte)  François Guillemette, Katia Renaud et Céline Leblanc  Le transfert des apprentissages est un processus qui consiste à partir d’un apprentissage développé dans un contexte particulier (la situation d’apprentissage source) pour l’actualiser dans un nouveau contexte (la situation d’apprentissage cible) afin de continuer à développer cet apprentissage (Presseau, 2003).   |  | | --- | | « Généralement, on parle de transfert lorsqu’une personne réutilise dans un nouveau contexte (tâche cible), en l’adaptant, l’apprentissage fait dans un premier contexte (tâche source), que ce soit pour faire de nouveaux apprentissages ou pour réaliser une tâche inédite. » (Presseau et al., 2023, p.21). |   Selon Tardif et Meirieu (1996), l’enseignant favorise le transfert par une séquence d’interventions en trois moments : **contextualiser, décontextualiser, recontextualiser.**    ***CONTEXTUALISER (situation-source)***  Au cours de la contextualisation, l’enseignant propose une situation d’apprentissage dans laquelle l’apprenant s’engage dans des pratiques concrètes et précises. Le concept de « situation » fait référence à l’environnement dans lequel se réalise une tâche. Lorsque cette situation est significative, l’apprenant perçoit le sens de ce qu’il apprend. Il développe une signification grâce aux liens créés avec d’autres situations où il a vécu des expériences similaires. Il lie alors les informations de cette situation de départ (situation source) avec ses connaissances antérieures.  ***DÉCONTEXTUALISER***  Après la contextualisation au cours de laquelle l’apprentissage est réalisé, l’enseignant passe à la mise en lumière de ce qui a été appris (phase 3, étape 1 : objectivation de l’apprentissage). Cette décontextualisation aide l'apprenant à prendre conscience du contenu de ce qu'il a appris dans sa pratique précédente; c'est donc une objectivation. C’est ici que se trouve l’essentiel du contenu théorique que l’apprenant doit apprendre. À ce moment, l’apprenant sort ses apprentissages de leur contexte source. Cette opération sollicite une prise de conscience des apprentissages en les transformant pour qu’ils deviennent de la théorie (« j’ai appris telle chose et telle chose »). Pour l’enseignant, c’est une occasion de collaborer avec les apprenants pour rendre explicites (visibles) les apprentissages réalisés dans la situation-source. Il fait ressortir les caractéristiques de la situation-source afin de permettre que ces caractéristiques soient perçues par les apprenants dans une situation-cible, lors de la recontextualisation.  ***RECONTEXTUALISER (situation-cible)***  Au cours de la recontextualisation, l’enseignant aide l’apprenant à anticiper des situations cibles dans lesquels l’apprenant pourra mobiliser les apprentissages qu’il a réalisés (phase 3, étape 2). Ensemble, ils repèrent les similitudes et les différences entre la situation-source et plusieurs situations cibles. Cette anticipation permet de regrouper des situations en familles de situations.    Pour illustrer ce qu’est le transfert dans une famille de situations, Roegiers (2000) propose : *Prenons par exemple la compétence de « Conduire une voiture en ville ». Les situations sont les types de parcours différents, à des moments différents, avec des conditions atmosphériques différentes, avec des densités de circulation différentes, etc. Dans certains cas, lorsque l’on passe son permis de conduire, on tire au hasard une carte à jouer qui est un parcours particulier. Ces différents parcours constituent autant de situations différentes qui appartiennent à une même famille de situations* (Roegiers, 2000, p. 130).  Presseau suggère deux moyens de favoriser le transfert dans la recontextualisation. Le premier consiste à amener les apprenants « à envisager hypothétiquement les contextes à l’intérieur desquels ils pourraient réutiliser les apprentissages qu’ils viennent d’effectuer et à justifier pourquoi ils peuvent l’être » (Presseau, 2003, p.117). Ainsi, l’apprenant est amené à imaginer des situations au cours desquelles il pourra mobiliser l’apprentissage. Le deuxième moyen consiste à « dépasser le caractère hypothétique » (Presseau, 2003, p.117) pour guider les apprenants dans une actualisation de l’apprentissage à l’intérieur d’un nouveau contexte (recontextualisation) réel, dans une activité concrète engageant l’apprenant à agir sur une nouvelle situation (Presseau, 2003). Ainsi, l’enseignant crée ou invite l’apprenant à participer à une situation réelle au cours de laquelle ce-dernier aura l’occasion de mobiliser l’apprentissage effectué.  **Références**  Presseau, A. (2003). La gestion du transfert des apprentissages. Dans C. Gauthier, J.-F. Desbiens, & S.Martineau, S. *Mots de passe pour mieux enseigner* (pp. 107-141). Presses de l’Université Laval.  Presseau, A., Sauvageau, C., Soucy, E., & Clark, K.-A. (2023). Favoriser le transfert des apprentissages chez les élèves qui rencontrent des difficultés à l’école. *Vivre le primaire, no spécial, printemps 2023,* 21-27.  Tardif, J., & Meirieu, P. (1996). Stratégie en vue de favoriser le transfert. *Vie pédagogique*, *98*, 4-7.  Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l’intégration. Compétences et intégration des acquis dans l’enseignement.* Bruxelles : De Boeck Université.  [Licence Creative Commons](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/) 2024 *Favoriser le transfert des apprentissages (version courte).* de F. Guillemette, K. Renaud & C. Leblanc est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d’Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International |

|  |
| --- |
| **GABARIT Exercice A17** *(Phase 3)* |
| **Phase 3 : Intégration - Objectivation** |
| **Étape 1 : Objectivation** de l’apprentissage Durée :  (Extraction de ce qui a été appris) Faire ressortir l’essentiel de ce qui a été appris dans l’activité et les éléments à retenir.  Inviter l’apprenant à formuler lui-même ce qu’il a appris.  Faire prendre conscience des compétences développées, des connaissances mobilisées, des habiletés maîtrisées. C’est ici que l’enseignant peut faire un exposé.  Suggérer d’organiser l’objectivation sous forme de schémas ou de *mindmap*. Et suggérer de prendre des notes par écrit, à conserver dans un dossier informatique ou dans un carnet de notes ou un portfolio. |
| **Étape 2 : Objectivation** de l’action (soutien au transfert et métacognition) Durée :  **Soutenir le transfert** : (Extraction des stratégies à retenir et à mobiliser « la prochaine fois »)  - Soutenir le transfert des apprentissages en faisant réfléchir les apprenants à ce qu’ils feront lorsqu’ils se retrouveront dans une situation où ils devront mobiliser les apprentissages réalisés durant l’activité.  L’enseignant identifie ce qui est semblable entre ce qui a été appris et la situation future**.** |
| **Soutenir la métacognition** (pour une meilleure intégration) :  *- L’apprenant répond aux questions suivantes :*  *1. Qu’est-ce qui a été facile pour moi dans cette activité?*  *2. Quels ont été mes défis dans cette activité?*  *3. Comment ai-je relevé ces défis?*  *4. Quelles compétences je me reconnais suite à la réponse aux trois questions précédentes?*  *5. Quelles sont les situations d’apprentissage semblables dans mon vécu d’étudiant?*  *6. Qu’est-ce que je ferai à l’avenir lorsque j’aurai à réaliser une activité semblable à celle-ci?* |

|  |
| --- |
| **Exercice A18. Dans la Phase 1, *Activation des apprentissages antérieurs*** |

|  |  |
| --- | --- |
| ***Apprentissages visés*** | - Je planifierai l’*Activation des apprentissages antérieurs* |
| ***Consignes*** | - Je lis le **document sur l’activation des apprentissages antérieurs.**  - Je rédige la planification de l’activation des apprentissages antérieurs, dans la phase 1, dans le gabarit ci-dessous.  - J’écris ce que je ferai avec les apprenants.  - Je précise les consignes que je leur donnerai.  - Je précise ce que je leur dirai. |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| ***Indicateurs de stades de progression*** | Stade 1 → | Stade 2 → | Stade 3 → | Stade 4 (Final) |
| J’ai lu le document sur l’activation des apprentissages antérieurs. | J’ai rédigé la planification de l’activation des apprentissages antérieurs dans l’étape 1 | Le cas échéant, j’ai précisé les consignes à donner aux apprenants pour cette étape. | Le cas échéant, j’ai précisé ce que je leur dirai. |

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Document sur l’activation des apprentissages antérieurs**  **L’ACTIVATION DES APPRENTISSAGES ANTÉRIEURS (Révisions)**  **(Mise en pratique de la théorie de l’assimilation-accommodation)**  **Assimilation:**   |  |  | | --- | --- | | L’apprentissage commence toujours par une **assimilation**, c’est-à-dire que les informations nouvelles sont placées dans des « schèmes » déjà existants, dans une classification déjà en place, dans du connu.  L’apprentissage n’est possible qu’à partir de liens avec du connu, avec du déjà-appris.  C’est ainsi que Piaget affirme qu’il faut RÉUSSIR POUR APPRENDRE ou qu’il faut avoir réussi pour réussir (et non apprendre pour réussir, comme on serait porté à le croire). | | | ***Sur le plan pédagogique :*** | | | L’enseignant favorise l’assimilation  chez l’apprenant | * en lui faisant faire des **révisions** avant de nouveaux apprentissages; * en faisant activer ses apprentissages antérieurs (« Qu’est-ce que vous savez déjà par rapport au contenu d’aujourd’hui? »); * en l’aidant à prendre conscience de ses acquis, de ce qu’il connaît déjà; * en l’aidant à voir les liens entre ses apprentissages antérieurs et le nouveau contenu à apprendre; * au besoin, en faisant une **mise à niveau** avec les apprenants pour s’assurer que tous ont bien réussi les apprentissages préalables. * N.B. : il ne s’agit pas ici de faire prendre conscience à l’apprenant de ses lacunes, de ses faiblesses, de ses besoins, mais bien de ses acquis. | | Dans l’apprentissage, tout commence par une réussite. Tout nouveau défi dans l’apprentissage commence par la reconnaissance de ce qui a déjà été appris, de ce qui a déjà été réussi. | |   **Accommodation :**   |  |  | | --- | --- | | L’**accommodation** est le processus qui consiste à transformer ce qui est déjà connu (les schèmes déjà existants) pour intégrer les informations, pour les « apprendre », en quelque sorte. Ainsi, le connu (ou les schèmes qui servent pour l’assimilation des informations) se développe, par la transformation des schèmes existants et par l’élaboration de nouveaux schèmes. C’est l’apprentissage en tant que tel.  Chez l’apprenant, durant cette phase d’accommodation, les liens avec le connu sont de plus en plus complexes et riches. Les schèmes se transforment pour devenir eux aussi plus complexes et plus riches. L’apprenant apprend davantage parce que ses processus cognitifs se transforment, se développent, s’adaptent, s’accommodent. | | | ***Sur le plan pédagogique :*** | | | L’enseignant favorise l’accommodation | * en proposant de nouvelles informations qui sont en lien avec le connu et en montrant ces liens; * en aidant l’apprenant à prendre lui-même conscience des processus qui établissent les liens entre le connu et ce qui est nouveau dans l’apprentissage. |   **L’accommodation passe par un déséquilibre :**   |  | | --- | | Lorsque les informations ne sont pas assimilables à un schème existant, cela crée un déséquilibre chez l’apprenant. L’assimilation ne fonctionne pas. Ce déséquilibre ne provoque pas d’apprentissage en lui-même; c’est le rééquilibrage qui constitue un apprentissage. Le rééquilibrage se fait par l’accommodation.  On n’apprend pas du déséquilibre. En d’autres mots, on n’apprend ni de ses erreurs, ni de la prise de conscience de son ignorance. On apprend lorsqu’on rectifie ses erreurs, lorsqu’on progresse, lorsqu’on réussit, lorsqu’on se rééquilibre. Évidemment, il n’y a pas de rééquilibration s’il n’y a pas de déséquilibre, mais il n’y a pas d’apprentissage s’il n’y a ***que*** le déséquilibre.  L’apprentissage consiste à « rééquilibrer », c’est-à-dire à retrouver un équilibre qui est « majorant » ou « supérieur ». Après que l’erreur est rectifiée, ce nouvel équilibre « majoré » est plus solide parce que plus nuancé, plus complexe, plus riche. | | ***Sur le plan pédagogique :*** | | La vie donne amplement d’occasions de faire des erreurs, de se retrouver en déséquilibre. Il est rarement nécessaire de provoquer ces déséquilibres et il ne faut jamais souligner les erreurs, ni laisser volontairement les apprenants dans le déséquilibre. Il faut plutôt faire rectifier rapidement les erreurs, faire vivre des rééquilibrations, faire vivre des réussites, que ce soit des réussites faciles ou, mieux encore, des réussites difficiles (suite à un déséquilibre) pour un rééquilibrage majorant. Lorsqu’on laisse un apprenant en déséquilibre (ou, pire, lorsqu’on accentue trop l’expérience du déséquilibre), on nuit à son développement. |   **Réussir pour apprendre (on n’apprend pas de ses erreurs)**   |  | | --- | | À proprement parler, il n’y a apprentissage que dans l’accommodation. Mais l’accommodation n’est possible que s’il y a d’abord une assimilation. L’apprentissage se situe dans l’opération de rééquilibrage, donc dans la réussite. L’apprentissage est une suite de boucles (majorantes) d’assimilation et d’accommodation. En d’autres mots, l’apprentissage n’est possible qu’à partir de liens avec du connu (apprentissages antérieurs) et à condition qu’un nouvel équilibre (supérieur) soit trouvé. | | ***Sur le plan pédagogique :*** | | - L’enseignant guide l’apprenant pour lui faire vivre des réussites: de petites réussites, des réussites par étapes, etc. Et il souligne les réussites.  - L’enseignant doit être vigilant pour identifier les erreurs afin de les faire rectifier au fur et à mesure, mais il ne souligne pas les erreurs, ni ne les fait analyser. L’erreur n’est utile que lorsqu’elle est rectifiée. Lorsqu’elle se manifeste, il ne s’agit pas de la nier, mais de la transformer en défi pour une plus grande réussite. Il ne s’agit donc pas d’interdire l’erreur. L’enseignant permet l’erreur. Mais il ne la souligne pas. Il s’assure que les erreurs sont rectifiées. Il s’assure que l’apprenant réussit.  - Il ne parle pas de faiblesses, de lacunes ou de points à améliorer, mais de défis à relever. Il identifie des défis qui sont « possibles », qui mènent à une réussite avec une certaine assurance. Par exemple, si l’enseignant n’a pas l’assurance que l’erreur sera rectifiée avant la fin d’un cours, il s’abstient de souligner cette erreur. Il la fera rectifier à une autre occasion.  - On apprend de ses réussites. Donc, il faut donner la possibilité à l’étudiant de rectifier ses erreurs et il faut souligner ses réussites lorsqu’il rectifie ses erreurs. L’enseignant aide l’apprenant à élaborer des schèmes ou des connaissances qui vont lui permettre de relever de plus grands défis de développement et de réaliser de plus grandes réussites. |   **Diverses stratégies pour l’activation des apprentissages antérieurs**   |  | | --- | | **Un-deux-tous** (5-10 min.) ou **un-deux-quatre** (10-15 min.) (ou Penser-Comparer-Partager)  L’enseignant pose une question ou propose une courte tâche. Il alloue une minute pour y réfléchir seul, puis il demande de poursuivre en dyade d’apprenants. Les dyades partageront ensuite leurs idées en groupe de quatre ou en grand groupe, en comparant leurs solutions et leurs méthodologies dans une courte discussion. | | **Citer des situations futures de mobilisation de l’apprentissage** (5 à 10 min.)  Cette activité permet de cibler des contextes de mobilisation de l’apprentissage dans des situations concrètes. On demande aux apprenants de donner, par écrit, au moins une situation concrète où le contenu qu’ils s’apprêtent à apprendre sera utilisé. | | **One minute paper** En réponse à une question reliée à la thématique du cours, les apprenants sont invités à noter de façon anonyme leur réponse sur un morceau de papier qui sera remis à l’enseignant. Après la séquence d’apprentissage ou au cours suivant, l’enseignant reviendra sur les réponses pertinentes et sur celles qui nécessitent un complément d’information. | | **Nuage de mots** (5 à 10 min.) L’enseignant demande aux apprenants de se rendre au tableau et d’y écrire des mots ou des idées en lien avec le thème de la séquence. En début de séquence, cette stratégie peut contribuer à activer les apprentissages antérieurs et à introduire le sujet tout en fournissant à l’enseignant des informations sur l’avancement des apprentissages du thème par les apprenants. En fin de séquence, on peut faire une synthèse en comparant avec ce qui a été partagé au début. | | **Cartes conceptuelles** Instrument visuel par lequel un apprenant ou un groupe construit et affiche l’organisation de ses apprentissages et des relations entre différents concepts, ce qui force la synthèse, l’abstraction et la mise en relation des apprentissages. Plusieurs contextes d’utilisation : cartographier les apprentissages antérieurs avant d’aborder un nouveau sujet, définir une problématique, encadrer la réalisation d’une démarche intellectuelle, établir des interrelations entre deux cartes conceptuelles comportant des sujets imbriqués, revoir et enrichir cette première cartographie suite à un bloc de cours, etc. L’activité peut débuter en classe par un remue-méninges des concepts importants en équipe de 2. L’enseignant peut discuter avec la classe des difficultés rencontrées. Les apprenants sont invités à compléter individuellement le travail et à envoyer le fichier de leur carte conceptuelle à l’enseignant. | | **Tests diagnostiques** Cette stratégie permet la prise de conscience par l’apprenant lui-même de ses apprentissages antérieurs. Elle permet aussi à l’enseignant d’apprécier l’avancement de ces apprentissages antérieurs (savoirs et habiletés) des apprenants. Ainsi, il peut notamment adapter son enseignement, guider plus précisément les apprenants dans leur engagement dans la tâche, corriger immédiatement les incompréhensions et les mauvaises conceptions, faire faire les apprentissages préalables si nécessaire. |   ***Références***  Berthiaume, D. et Rege Collet, N. (2013). *La pédagogie de l’enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. Tome 1. Peter Lang.  Gauthier, C., Desbiens, J.-F., & Martineau, S. (2003). *Mots de passe pour mieux enseigner*. Presses de l’Université Laval  Kozanitis, A. Document du Bureau d’Appui pédagogique de l’École Polytechnique de Montréal. En ligne : http://www.polymtl.ca/bap/docs/documents/apprentissage\_actif\_V2.pdf  Martineau, S., Simard, D. (2001). *Les groupes de discussion*. Presses de l’Université du Québec  Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Gonthier.  Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.  Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). Amorcer le développement de compétences par des exposés fondés sur des situations authentiques, dans *Enseigner à l’université dans une approche-programme*. (pp. 65-104). Presses internationales polytechnique.  [Licence Creative Commons](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/) 2023 *L’activation des apprentissages antérieurs.* de F. Guillemette, C. Leblanc & K. Renaud est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d’Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International |

|  |
| --- |
| **GABARIT DE L’EXERCICE A18 :** *Activation des apprentissages antérieurs* |
| **PHASE 1 : Introduction (préparation)** |
| Contenus et concepts abordés |
| Présentation brève des apprentissages visés, des tâches et des productions attendues. |
| Liens logiques du contenu avec l’activité académique et avec le programme. |
| Activation des apprentissages antérieurs (révision) : Durée : |
| Favoriser la motivation intrinsèque. |
| Présenter les ressources disponibles pour la réalisation de la tâche. |

|  |
| --- |
| **Exercice A19 : Phase 1** |

|  |  |
| --- | --- |
| ***Apprentissages visés*** | - Je planifierai le reste de la phase 1 |
| ***Consignes*** | - Je rédige la planification des autres parties de la phase 1.  - Je précise ce que je dirai aux apprenants en l’inscrivant dans le gabarit ci-dessous. |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| ***Indicateurs de stades de progression*** | Stade 1 → | Stade 2 → | Stade 3 → | Stade 4 (Final) |
| J’ai pris connaissance des autres parties de la phase 1 | J’ai rédigé une première version de ce que je dirai aux apprenants dans ces parties de la phase 1. | J’ai révisé ce que je dirai aux apprenant dans ces parties de la phase 1. | J’ai rédigé la planification des autres parties de la phase 1 dans le gabarit ci-dessous. |

|  |
| --- |
| **GABARIT DE L’EXERCICE A19 : Phase 1** |
| **PHASE 1 : Introduction (préparation)** |
| Contenus et concepts abordés (Donner le sens de l’activité et attirer l’attention sur l’essentiel. Clarifier rapidement certains concepts nouveaux.) : Durée : |
| Présentation brève des apprentissages visés, des tâches (consignes), Durée :  des productions attendues (indicateurs de réussite). Montrer la cohérence entre ces trois listes. |
| Liens logiques du contenu avec l’activité académique et avec le programme (Présenter les liens entre les activités précédentes et l’activité actuelle, les liens entre l’activité actuelle et les activités subséquentes. (C’est la cohérence verticale.). Présenter les liens entre l’activité et les autres activités auxquelles les apprenants participent durant la même session. (C’est la cohérence horizontale.) Durée : |
| Activation des apprentissages antérieurs : Durée : |
| Favoriser la motivation (surtout la motivation intrinsèque) Durée :  Échanger brièvement avec les étudiants pour faire ressortir en quoi ce qu’ils vont apprendre durant cette période va susciter une motivation à aller encore plus loin dans la finalité générale de leur formation. Parler de la pertinence de la tâche. Dire que l’apprenant a ce qu’il faut pour réussir. Rappeler le contrôle qu’il a sur ses apprentissages. Présenter le défi : ni trop facile ni trop difficile. |
| Présenter les ressources disponibles pour la réalisation de la tâche Durée : |

|  |
| --- |
| **Exercice A20 : Le démarrage** |

|  |  |
| --- | --- |
| ***Apprentissages visés*** | - Je planifierai le démarrage de la période d’enseignement |
| ***Consignes*** | - Je rédige la planification du démarrage.  - Je précise ce que je dirai aux apprenants en l’inscrivant dans le gabarit ci-dessous. |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| ***Indicateurs de stades de progression*** | Stade 1 → | Stade 2 → | Stade 3 → | Stade 4 (Final) |
| J’ai pris connaissance des parties du démarrage | J’ai rédigé une première version de ce que je dirai aux apprenants dans le démarrage. | J’ai révisé cette première version. | J’ai rédigé la planification du démarrage dans le gabarit ci-dessous. |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **GABARIT Exercice A20** | | |
| **Démarrage (établir la relation, le contrat pédagogique, annoncer le déroulement)** | | |
| **étapes** | **activités** | **durée** |
| **Accueillir**  **chaleureusement** | *Saluer personnellement chacun. Se tenir parmi les participants et discuter avec eux.* |  |
| **Établir et maintenir le lien** | *Dire aux apprenants qu’on est là pour les aider à réussir. Leur dire qu’on leur fait confiance et qu’ils peuvent nous faire confiance. Lorsque la taille du groupe le permet, inviter chacun à s’exprimer. Lorsque la taille du groupe est grande, poser des questions à répondre à main levée.*  ***- Activité brise-glace lors de la première rencontre.*** |  |
| **Présenter les objectifs, le déroulement, les méthodes** | *Présenter un plan de la rencontre mentionnant les parties principales, les intentions pédagogiques et le partage du temps.* |  |
| **Fixer ou rappeler les règles de fonctionnement et les aspects pratiques** | *Mentionner les attentes particulières. Présenter et expliquer les règles de fonctionnement, notamment en ce qui concerne la participation, etc. Éventuellement discuter les règles de fonctionnement.* |  |
| **Recueillir les questions, les commentaires, les suggestions et établir le contrat**. | *Permettre l’expression des attentes. Dire en quoi le cours répondra ou non à ces attentes. Recueillir les questions sur le plan et les règles. Permettre les commentaires et les suggestions. Établir le contrat pédagogique, demander l’accord des apprenants.* |  |

|  |
| --- |
| **Exercice A21 : La clôture** |

|  |  |
| --- | --- |
| ***Apprentissages visés*** | - Je planifierai la clôture de la période d’enseignement |
| ***Consignes*** | - Je rédige la planification de la clôture.  - Je précise ce que je dirai aux apprenants en l’inscrivant dans le gabarit ci-dessous. |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| ***Indicateurs de stades de progression*** | Stade 1 → | Stade 2 → | Stade 3 → | Stade 4 (Final) |
| J’ai pris connaissance des parties de la clôture | J’ai rédigé une première version de ce que je dirai aux apprenants dans la clôture. | J’ai révisé cette première version. | J’ai rédigé la planification de la clôture dans le gabarit ci-dessous. |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **GABARIT Exercice A21** | | |
| **Clôture (conclure la période et préparer la suite)** | | |
| **étapes** | **Activités** | **durée** |
| **Retour sur le contrat**  **(Bilan)** | *Faire une récapitulation très brève de ce qui a été fait. Voir avec les participants les attentes qui ont été remplies* |  |
| **Validation des acquis** | *Faire un retour sur la rencontre avec des exemples précis et con-crets des apprentissages réalisés. Comparer avec les apprentissages antérieurs et identifier la progression. Souligner la participation.* |  |
| **Plan d’action** | *Expliquer les travaux à faire, les devoirs pour la prochaine rencontre ou les possibilités de réinvestissement des apprentissages.* |  |
| **Rappel de la relation pédagogique** | *Rappeler sa disponibilité pour répondre à des questions ou apporter de l’aide. Anticiper le plaisir de retrouver les participants à la prochaine occasion* |  |
| **Salutation finale** | *Saluer chaleureusement (soigner la relation).* |  |

|  |
| --- |
| **Exercice A22 : Démarrage et clôture** |

|  |  |
| --- | --- |
| ***Apprentissages visés*** | - Je mobiliserai la théorie sur les relations positives.  - Je mobiliserai la théorie sur la gestion de classe.  - J’améliorerai ma planification du démarrage.  - J’améliorerai ma planification de la clôture. |
| ***Consignes*** | - Je lis le **document sur les relations positives.**  - Je lis le **document sur la gestion de classe.**  - Je révise ma planification du démarrage et de la clôture.  - Je rédige une version améliorée de mon démarrage et de ma clôture dans le gabarit ci-dessous**, sans faire du copier-coller**. |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| ***Indicateurs de stades de progression*** | Stade 1 → | Stade 2 → | Stade 3 → | Stade 4 (Final) |
| J’ai lu le document sur les relations positives | J’ai lu le document sur la gestion de classe | J’ai révisé ma planification du démarrage et de la clôture. | J’ai rédigé une version améliorée de ma planification du démarrage et de la clôture dans le gabarit ci-dessous**, sans faire du copier-coller**. **Cette version est donc différente des versions précédentes.** |

|  |
| --- |
| ***Document sur les relations positives***  **Relations positives avec les apprenants et motivation**  François Guillemette, Céline Leblanc et Martine De Grandpré  Lorsque l’enseignant établit des relations positives, il rehausse, chez les apprenants, la confiance en eux, en leurs forces, en leurs habiletés, en leurs connaissances, en leurs compétences. Concrètement, une relation positive, c’est d’abord lorsque l’enseignement reconnaît tout ce que l’apprenant fait de positif.  Selon Maslow (2008), la motivation la plus profonde chez un être humain est la motivation à l’accomplissement de soi dans l’engagement envers les autres. Maslow rappelle que cette motivation est proche de cette autre motivation qu’est la motivation aux relations interpersonnelles significatives et positives. Une relation positive est, entre autres, une relation où l’on reconnaît l’autre dans ses compétences, ses qualités personnelles, ses richesses culturelles, etc. C’est donc dire que les relations positives favorisent la motivation profonde chez les apprenants.  En contexte scolaire, les relations positives sont faites de reconnaissance des forces des apprenants. Cette reconnaissance favorise une autre motivation que Maslow appelle la motivation à la reconnaissance de ses compétences et de ses qualités. C’est ici, entre autres, que l’enseignant peut jouer un rôle par rapport à l’apprentissage (la réussite) et la motivation. En effet, comme Viau (2005) le rappelle, la relation entre l’apprentissage et la motivation est un cycle ou une suite de cycles : l’apprentissage (la réussite) favorise la motivation, cette motivation favorise l’apprentissage, cet apprentissage favorise la motivation, etc. L’enseignant n’a pas une influence directe sur la motivation (il ne peut pas vraiment « susciter » la motivation), mais il a une influence sur l’apprentissage. Lorsqu’il reconnaît ce que l’apprenant a appris ou ce que l’apprenant a réussi, ne serait-ce qu’un petit apprentissage, cette reconnaissance favorise la motivation. Pour le dire plus simplement, c’est motivant de constater qu’on a appris, qu’on s’est développé. C’est ce que Bandura (1997) appelle l’effet de la perception de ses compétences sur la motivation intrinsèque (Deci & Ryan, 1985). Pour le dire encore plus simplement, plus on apprend, plus on a le goût d’apprendre (Delannoy, 2005). Ce cercle vertueux peut malheureusement se transformer en cercle vicieux lorsqu’on fait l’expérience de l’échec. C’est pourquoi il est important que l’enseignant souligne la progression et le positif dans les actions de ses apprenants. Ainsi, il favorise l’engagement vers des apprentissages plus exigeants, vers un développement plus avancé. En somme, l’encadrement des apprenants dans des relations positives a pour effet de favoriser, voire d’augmenter, la motivation des apprenants et leur engagement dans la tâche. Ainsi, lorsque l’enseignant constate un manque de motivation chez un apprenant, cet enseignant sait qu’il peut faire en sorte de favoriser cette motivation en intervenant sur l’apprentissage par la reconnaissance positive.  **Liste des références**  Bandura, A. (1997). Self-efficacy. The Exercise of Control. Freeman.  Delannoy, C.( 2005). La motivation. Désir de savoir, décision d'apprendre. Hachette.  Deci, E. L.. & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plenum Press.  Maslow, A. (2008). Devenir le meilleur de soi-même. Eyrolles.  Viau, R. (2005). La motivation en contexte scolaire. De Boeck.  ÉTABLIR DE BONNES RELATIONS AVEC LES APPRENANTS  *… des évidences à se rappeler souvent.*   * S’adresser à eux de manière conviviale et en souriant. * Utiliser un langage adapté et en conformité avec les convenances sociales (respect). * Préjuger qu’ils sont engagés et honnêtes. * Ne pas hésiter à s’approcher du groupe ou de l’individu (tout en respectant l’espace vital). * Employer un ton de voix et des comportements non verbaux bienveillants et attentionnés. * Favoriser un climat de détente et de confiance. * Communiquer clairement le fait qu’en tant qu’enseignant, on est là pour aider les apprenants et qu’on a à cœur la réussite de tous. * Poser des questions ouvertes et positives, qui montrent qu’on s’intéresse vraiment à ce que les apprenants pensent, font, aiment. * Écouter les apprenants avec attention lorsqu’ils s’expriment, sans les interrompre. * Valoriser la pertinence et la richesse des interventions des apprenants, l’intelligence de leurs questions, l’à-propos de leurs objections. * Éviter de critiquer un apprenant devant un groupe. * Ignorer les comportements négatifs lorsqu’ils ne posent pas vraiment problème.   Inspiré du livre de Tim KNOSTER,  *Effective Classroom Management*, Baltimore, Brookes, 2014.  [Licence Creative Commons](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/) 2024 *Relations positives avec les apprenants et motivation.* de F. Guillemette, C. Leblanc & M. De Grandpré est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d’Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International. |

|  |
| --- |
| ***Document sur la gestion de classe***  ***Principes de gestion de classe***  François Guillemette.  **Encadrer pédagogiquement les apprenants**  Donner des consignes claires. Les donner de 2 ou 3 façons différentes.  Faire du modelage (se mettre à la place de l’apprenant) pour chacune des tâches, et répéter le modelage au besoin.  Guider, accompagner constamment les apprenants lorsqu’ils travaillent seuls ou en équipe.  Faire corriger les erreurs au fur et à mesure. Maintenir l’apprenant dans la réussite.  Questionner les apprenants pour les guider vers la réussite. Diversifier les types de questions.  Maintenir constamment l’interaction entre l’enseignant et les apprenants et maintenir les apprenants dans l’action, notamment en leur donnant souvent des rétroactions positives, en leur rappelant les consignes, en leur posant des questions.  Maintenir un rythme soutenu.  Aménager le temps (planifier, présenter le déroulement par étapes, indiquer les durées des exercices).  Séquencer les activités, présenter chaque étape, montrer le fil conducteur.  Aménager des transitions au moins à toutes les 15 minutes.  Faire prendre conscience de la progression (début, étapes de développement, fin).  Aménager l’espace (favoriser la participation active, pouvoir se déplacer aisément, voir chacun des apprenants).  Se déplacer constamment pour manifester une disponibilité à tous.  S’assurer que toutes les ressources nécessaires soient disponibles.  Maintenir un climat de travail intellectuel dans la classe.  S’assurer que les consignes pour obtenir le silence soient claires et efficaces.  Aider chaque apprenant à maintenir son attention sur la tâche.  Répondre aux questions des apprenants en cours de réalisation de l’activité.  Prendre des pauses détentes à chaque heure.  Conseiller aux apprenants de boire de l’eau.  Proposer des exercices d’étirement ou simplement de bouger.  **Gérer les comportements sociaux des apprenants**  Établir démocratiquement les règles de la vie en groupe en consultant les apprenants.  Établir des routines de comportements (par exemple pour entrer et sortir de la classe) et s’assurer que les apprenants en comprennent le sens.  Rappeler les routines et les règles de la vie en groupe.  Établir un contrat relationnel avec les apprenants et entre eux.  Donner des rétroactions positives (félicitations) pour chaque comportement positif.  Ignorer intentionnellement les comportements peu dérangeants.  Intervenir positivement (enseigner le comportement approprié) et rapidement par rapport à tout comportement inapproprié.  Intervenir progressivement par rapport à tout comportement inapproprié (commencer par le non-verbal, s’approcher de l’apprenant, rappeler la règle positivement, donner de la rétroaction positive, parler privément et directement à l’apprenant, gérer le reste du groupe en même temps, éventuellement faire intervenir une tierce personne, etc.)  **Établir et maintenir des relations positives**  Rappeler aux apprenants qu’on est là pour les aider à réussir.  Rappeler aux apprenants qu’on fait confiance à leurs capacités et à leurs compétences.  Utiliser l’effet Pygmalion (lorsque l’enseignant s’attend à des comportements positifs et à de la réussite de la part de tous les apprenants, il obtient ce à quoi il s’attend.)  Maintenir une atmosphère de bienveillance dans le groupe (entraide, valorisation des différences, reconnaissance du travail et de l’effort, conditions de protection, non-violence constante).  Demeurer en contact visuel bienveillant constamment avec tous les élèves.  [Licence Creative Commons](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/) 2024 *Principes de gestion de classe.* de F. Guillemette est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d’Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International. |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **GABARIT Exercice A22** | | |
| **Démarrage (établir la relation, le contrat pédagogique, annoncer le déroulement)** | | |
| **étapes** | **activités** | **durée** |
| **Accueillir**  **chaleureusement** | *Saluer personnellement chacun. Se tenir parmi les participants et discuter avec eux.* |  |
| **Établir et maintenir le lien** | *Dire aux apprenants qu’on est là pour les aider à réussir. Leur dire qu’on leur fait confiance et qu’ils peuvent nous faire confiance. Lorsque la taille du groupe le permet, inviter chacun à s’exprimer. Lorsque la taille du groupe est grande, poser des questions à répondre à main levée.*  ***- Activité brise-glace lors de la première rencontre.*** |  |
| **Présenter les objectifs, le déroulement, les méthodes** | *Présenter un plan de la rencontre mentionnant les parties principales, les intentions pédagogiques et le partage du temps.* |  |
| **Fixer ou rappeler les règles de fonctionnement et les aspects pratiques** | *Mentionner les attentes particulières. Présenter et expliquer les règles de fonctionnement, notamment en ce qui concerne la participation, etc. Éventuellement discuter les règles de fonctionnement.* |  |
| **Recueillir les questions, les commentaires, les suggestions et établir le contrat**. | *Permettre l’expression des attentes. Dire en quoi le cours répondra ou non à ces attentes. Recueillir les questions sur le plan et les règles. Permettre les commentaires et les suggestions. Établir le contrat pédagogique, demander l’accord des apprenants.* |  |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **GABARIT Exercice A22 (suite)** | | |
| **Clôture (conclure la période et préparer la suite)** | | |
| **étapes** | **Activités** | **durée** |
| **Retour sur le contrat**  **(Bilan)** | *Faire une récapitulation très brève de ce qui a été fait. Voir avec les participants les attentes qui ont été remplies* |  |
| **Validation des acquis** | *Faire un retour sur la rencontre avec des exemples précis et con-crets des apprentissages réalisés. Comparer avec les apprentissages antérieurs et identifier la progression. Souligner la participation.* |  |
| **Plan d’action** | *Expliquer les travaux à faire, les devoirs pour la prochaine rencontre ou les possibilités de réinvestissement des apprentissages.* |  |
| **Rappel de la relation pédagogique** | *Rappeler sa disponibilité pour répondre à des questions ou apporter de l’aide. Anticiper le plaisir de retrouver les participants à la prochaine occasion* |  |
| **Salutation finale** | *Saluer chaleureusement (soigner la relation).* |  |

|  |
| --- |
| **Exercice A23 : Intégration de tous les exercices**  **dans la microplanification complète** |

|  |  |
| --- | --- |
| ***Apprentissages visés*** | - Je réaliserai une microplanification complète |
| ***Consignes*** | - Je relis chacun des exercices précédents  - J’intègre chacun des exercices précédents dans le gabarit de la microplanification complète.  - Je le fais dans l’ordre dans lequel je les ai faits.  - Lorsque j’ai terminé d’intégrer tous les exercices, je fais une révision générale. |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| ***Indicateurs de stades de progression*** | Stade 1 → | Stade 2 → | Stade 3 → | Stade 4 (Final) |
| J’ai relu chacun des exercices que j’ai faits précédemment. | J’ai intégré chacun des exercihces dans la micro-planification complète. | Je les ai intégrés dans l’ordre dans lequel je les ai faits. | J’ai fait une révision générale. |

|  |
| --- |
| **GABARIT DE L’EXERCICE A23 : MICROPLANIFICATION COMPLÈTE** |

# Avant le démarrage

|  |  |
| --- | --- |
|  |  |
| **Préparation** | - Préparer les lieux avant l’arrivée des étudiants, au moins 15 minutes avant le début du cours.  - Préparer les documents et les autres ressources nécessaires pour l’apprentissage. |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| *Préparer le temps, l’espace et le matériel* | | |
| **TEMPS** | **ESPACE** | **MATÉRIEL** |
| Planification des périodes **☐**  Partage du temps **☐**  Déroulement **☐** | Adapter l’organisation des lieux pour faciliter la communication avec tous les étudiants et entre eux **☐** | S’assurer d’avoir sous la main tout le matériel nécessaire pour l’ensei-gnement : fichiers à présenter, matériel d’animation et de travail en équipe, etc. **☐** |
| Pour chaque activité, **☐**  préciser aux apprenants le  temps alloué **☐** | Adapter l’organisation des lieux aux types d’activités d’apprentissage (par ex., tables placées en U si discussion). **☐** | Livres et autres documents **☐** |
| Arriver sur les lieux au moins 15 minutes avant le début de l’activité **☐** | Utiliser une souris sans fil ou une télécommande pour pouvoir se déplacer tout en gérant le projecteur ou le tableau interactif **☐** | S’assurer d’avoir rendu disponibles aux apprenant les ressources nécessaires à l’activité **☐** |
| Commencer et terminer l’activité à l’heure prévue **☐** | Le cas échéant, replacer la classe à la fin de l’activité **☐** | Préparer les outils technologiques et leurs composantes **☐** |

**Liste du matériel nécessaire :**

# Démarrage (établir la relation, le contrat pédagogique, annoncer le déroulement)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **étapes** | **activités** | **durée** |
| **Accueillir**  **chaleureusement** | *Saluer personnellement chacun. Se tenir parmi les participants et discuter avec eux.* |  |
| **Établir et maintenir le lien** | *Dire aux apprenants qu’on est là pour les aider à réussir. Leur dire qu’on leur fait confiance et qu’ils peuvent nous faire confiance. Lorsque la taille du groupe le permet, inviter chacun à s’exprimer. Lorsque la taille du groupe est grande, poser des questions à répondre à main levée.*  ***- Activité brise-glace lors de la première rencontre.*** |  |
| **Présenter les objectifs, le déroulement, les méthodes** | *Présenter un plan de la rencontre mentionnant les parties principales, les intentions pédagogiques et le partage du temps.* |  |
| **Fixer ou rappeler les règles de fonctionnement et les aspects pratiques** | *Mentionner les attentes particulières. Présenter et expliquer les règles de fonctionnement, notamment en ce qui concerne la participation, etc. Éventuellement discuter les règles de fonctionnement.* |  |
| **Recueillir les questions, les commentaires, les suggestions et établir le contrat**. | *Permettre l’expression des attentes. Dire en quoi le cours répondra ou non à ces attentes. Recueillir les questions sur le plan et les règles. Permettre les commentaires et les suggestions. Établir le contrat pédagogique, demander l’accord des apprenants.* |  |

|  |
| --- |
| **PHASE 1 : Introduction (préparation)** |
| Contenus et concepts abordés (Donner le sens de l’activité et attirer l’attention sur l’essentiel. Clarifier rapidement certains concepts nouveaux.) : Durée : |
| Présentation brève des apprentissages visés, des tâches (consignes), Durée :  des productions attendues (indicateurs de réussite). Montrer la cohérence entre ces trois listes. |
| Liens logiques du contenu avec l’activité académique et avec le programme (Présenter les liens entre les activités précédentes et l’activité actuelle, les liens entre l’activité actuelle et les activités subséquentes. (C’est la cohérence verticale.). Présenter les liens entre l’activité et les autres activités auxquelles les apprenants participent durant la même session. (C’est la cohérence horizontale.) Durée : |
| Activation des apprentissages antérieurs : Durée : |
| Favoriser la motivation (surtout la motivation intrinsèque) Durée :  Échanger brièvement avec les étudiants pour faire ressortir en quoi ce qu’ils vont apprendre durant cette période va susciter une motivation à aller encore plus loin dans la finalité générale de leur formation. Parler de la pertinence de la tâche. Dire que l’apprenant a ce qu’il faut pour réussir. Rappeler le contrôle qu’il a sur ses apprentissages. Présenter le défi : ni trop facile ni trop difficile. |
| Présenter les ressources disponibles pour la réalisation de la tâche Durée : |

|  |
| --- |
| **PHASE 2 : Réalisation des apprentissages : PREMIÈRE TÂCHE (**reproduire pour les autres tâches – deuxième, troisième, etc. – à l’intérieur de la phase « Réalisation… ») |
| **Étape 1 : MODELAGE** (l’enseignant se met à la place de l’apprenant … Durée : |
| **Étape 2 : PRATIQUE GUIDÉE** (les apprenants réalisent la tâche; ils sont en action. L’enseignant les guide). Guider jusqu’à la réussite… de tous. Leur demander de verbaliser leurs stratégies, leurs pensées, leurs décisions, leurs procédures. Proposer l’entraide entre apprenants, surtout par l’écoute de l’autre en paire ou en petites équipes (cf. document sur l’approche collaborative).  Préciser la famille de situations de l’apprentissage : Durée : |
| - Commencer par un ***rappel des apprentissages visés* (liste 1 sur 3),** avec des verbes au futur : |
| .- ***Consignes*** pour la réalisation de la tâche **(liste 2 sur 3)** : |
| - ***Rétroactions*** positives : planifier la liste des ***indicateurs de réussite* (liste 3 sur 3)**, avec des verbes au passé composé: |
| **Ressources nécessaires** (Support pédagogique, matériel pédagogique, etc.) : |

**Gabarit de grille d’évaluation**

**Après avoir… … précisé la liste des apprentissages visés,**

**… précisé la liste des consignes pour les tâches d’apprentissage,**

**… précisé la liste des indicateurs de progression et de réussite,**

**… travaillé la cohérence (alignement constructif) entre ces trois listes,**

**… JE RÉDIGE LA GRILLE D’ÉVALUATION en formulant les indicateurs au passé :**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ***INDICATEURS DES STADES DE PROGRESSION*** | | | |
| Critère ou élément à évaluer : | *Préalable*  *→* | *Début*  *→* | *En développement*  *→* | *En perfectionnement* |
|  |  |  |  |  |

***Notes explicatives :***

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ***INDICATEURS DES STADES DE PROGRESSION*** | | | |
| Critère ou élément à évaluer : | *Préalable*  *→* | *Début*  *→* | *En développement*  *→* | *En perfectionnement* |
|  |  |  |  |  |

***Notes explicatives :***

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ***INDICATEURS DES STADES DE PROGRESSION*** | | | |
| Critère ou élément à évaluer : | *Préalable*  *→* | *Début*  *→* | *En développement*  *→* | *En perfectionnement* |
|  |  |  |  |  |

***Notes explicatives :***

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ***INDICATEURS DES STADES DE PROGRESSION*** | | | |
| Critère ou élément à évaluer : | *Préalable*  *→* | *Début*  *→* | *En développement*  *→* | *En perfectionnement* |
|  |  |  |  |  |

***Notes explicatives :***

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ***INDICATEURS DES STADES DE PROGRESSION*** | | | |
| Critère ou élément à évaluer : | *Préalable*  *→* | *Début*  *→* | *En développement*  *→* | *En perfectionnement* |
|  |  |  |  |  |

***Notes explicatives :***

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ***INDICATEURS DES STADES DE PROGRESSION*** | | | |
| Critère ou élément à évaluer : | *Préalable*  *→* | *Début*  *→* | *En développement*  *→* | *En perfectionnement* |
|  |  |  |  |  |

***Notes explicatives :***

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ***INDICATEURS DES STADES DE PROGRESSION*** | | | |
| Critère ou élément à évaluer : | *Préalable*  *→* | *Début*  *→* | *En développement*  *→* | *En perfectionnement* |
|  |  |  |  |  |

***Notes explicatives :***

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ***INDICATEURS DES STADES DE PROGRESSION*** | | | |
| Critère ou élément à évaluer : | *Préalable*  *→* | *Début*  *→* | *En développement*  *→* | *En perfectionnement* |
|  |  |  |  |  |

***Notes explicatives :***

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ***INDICATEURS DES STADES DE PROGRESSION*** | | | |
| Critère ou élément à évaluer : | *Préalable*  *→* | *Début*  *→* | *En développement*  *→* | *En perfectionnement* |
|  |  |  |  |  |

***Notes explicatives :***

|  |  |
| --- | --- |
| ***Durant la pratique guidée*** | |
| - Anticiper une liste d’***erreurs prévisibles***, de même que – pour chacune d’elles – une intervention à faire pour les faire corriger au fur et à mesure. | |
| ERREUR ANTICIPÉE | INTERVENTIONS POUR FAIRE CORRIGER L’ERREUR |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |

|  |
| --- |
| - Planifier une liste de ***questions*** à poser durant la pratique guidée : |

|  |
| --- |
| **Étape 3 : PRATIQUE autonome** (répétition de réussites) Durée :  - Donner des consignes pour la pratique autonome : |

|  |
| --- |
| **Phase 3 : Intégration - Objectivation** |
| **Étape 1 : Objectivation** de l’apprentissage Durée :  (Extraction de ce qui a été appris) Faire ressortir l’essentiel de ce qui a été appris dans l’activité et les éléments à retenir.  Inviter l’apprenant à formuler lui-même ce qu’il a appris.  Faire prendre conscience des compétences développées, des connaissances mobilisées, des habiletés maîtrisées. C’est ici que l’enseignant peut faire un exposé.  Suggérer d’organiser l’objectivation sous forme de schémas ou de *mindmap*. Et suggérer de prendre des notes par écrit, à conserver dans un dossier informatique ou dans un carnet de notes ou un portfolio. |
| **Étape 2 : Objectivation** de l’action (soutien au transfert et métacognition) Durée :  **Soutenir le transfert** : (Extraction des stratégies à retenir et à mobiliser « la prochaine fois »)  - Soutenir le transfert des apprentissages en faisant réfléchir les apprenants à ce qu’ils feront lorsqu’ils se retrouveront dans une situation où ils devront mobiliser les apprentissages réalisés durant l’activité. Identifier ce qui est semblable entre ce qui a été appris et la situation future**.** |
| **Soutenir la métacognition** (pour une meilleure intégration) :  *- L’apprenant répond aux questions suivantes :*  *1. Qu’est-ce qui a été facile pour moi dans cette activité?*  *2. Quels ont été mes défis dans cette activité?*  *3. Comment ai-je relevé ces défis?*  *4. Quelles compétences je me reconnais suite à la réponse aux trois questions précédentes?*  *5. Quelles sont les situations d’apprentissage semblables dans mon vécu d’étudiant?*  *6. Qu’est-ce que je ferai à l’avenir lorsque j’aurai à réaliser une activité semblable à celle-ci?* |

# Clôture (conclure la période et préparer la suite)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **étapes** | **Activités** | **durée** |
| **Retour sur le contrat**  **(Bilan)** | *Faire une récapitulation très brève de ce qui a été fait. Voir avec les participants les attentes qui ont été remplies* |  |
| **Validation des acquis** | *Faire un retour sur la rencontre avec des exemples précis et con-crets des apprentissages réalisés. Comparer avec les apprentissages antérieurs et identifier la progression. Souligner la participation.* |  |
| **Plan d’action** | *Expliquer les travaux à faire, les devoirs pour la prochaine rencontre ou les possibilités de réinvestissement des apprentissages.* |  |
| **Rappel de la relation pédagogique** | *Rappeler sa disponibilité pour répondre à des questions ou apporter de l’aide. Anticiper le plaisir de retrouver les participants à la prochaine occasion* |  |
| **Salutation finale** | *Saluer chaleureusement (soigner la relation).* |  |