

# **Une vision pédagogique : nouveaux apprentissages**

*Fascicule 4*





<b>Introduction</b>	<b>4-5</b>
<b>Le nouveau paradigme</b>	<b>4-6</b>
Le nouveau paradigme : rôles et responsabilités	<b>4-7</b>
<b>L'éducation interculturelle</b>	<b>4-8</b>
<b>Les littératies multiples</b>	<b>4-12</b>
Tableau schématique des littératies multiples	<b>4-13</b>
<b>La littératie multimodale</b>	<b>4-14</b>
<b>Le socio-constructivisme</b>	<b>4-15</b>
<b>La zone proximale de développement</b>	<b>4-16</b>
La planification et la programmation	<b>4-17</b>
<b>L'enseignement explicite et les pratiques pédagogiques</b>	<b>4-18</b>
Susciter la motivation chez l'apprenant : quelques conditions nécessaires	<b>4-19</b>
<b>L'évaluation pour favoriser l'apprentissage</b>	<b>4-20</b>
Participation des apprenants à l'évaluation formative en classe	<b>4-20</b>
<b>Annexe 1</b>	<b>4-23</b>



## INTRODUCTION

Nous observons des changements considérables dans notre société de plus en plus complexe, plurielle et dynamique. Ces changements se reflètent dans le monde de l'éducation en général, et tout particulièrement en salle de classe, par la diversité culturelle et humaine croissante de la population scolaire, l'influence majeure des technologies de l'information et l'émergence de nouvelles tendances pédagogiques. Éducation et Formation Manitoba souhaite qu'à la lumière de ces influences ce document soit un appui pour les enseignants.

Depuis plusieurs années, les écoles du Manitoba accueillent des apprenants nouveaux arrivants d'origines diverses. Certains sont sous-scolarisés, d'autres non, mais tous ont des acquis linguistiques et culturels variés qui viennent enrichir l'effectif socioculturel de la collectivité. Les écoles du Manitoba doivent mettre en œuvre des situations d'apprentissage authentiques qui valorisent la diversité interculturelle canadienne. En vivant ces expériences, les apprenants pourront davantage élargir leur compréhension de la diversité interculturelle au sein de l'école, de la communauté et du monde.

Les nouveaux arrivants apportent au milieu scolaire une toute nouvelle dynamique à laquelle il revient aux enseignants de répondre en jetant un regard nouveau. Afin d'appuyer les enseignants à l'égard de cette nouvelle réalité, le présent fascicule les invite à se pencher sur la richesse de la diversité humaine et de la pédagogie actualisante dans le but « d'apprendre ensemble ».

Enfin, ce document réaffirme l'importance de favoriser la construction identitaire de l'apprenant nouvel arrivant. Éducation et Formation Manitoba croit que les interventions en construction identitaire doivent s'inscrire dans la francophonie contemporaine en :

- misant sur la créativité et l'innovation;
- valorisant la diversité humaine et culturelle;
- favorisant l'action concertée de la famille, de la communauté et de l'école;
- développant un rapport positif à la langue française;
- créant des liens au sein de la francophonie canadienne en constante évolution.

## LE NOUVEAU PARADIGME

Avec l'influence majeure des technologies de l'information et de la communication, de la dynamique des échanges et des mouvements transnationaux ainsi que de l'ampleur des changements sociaux qui affectent les façons de penser et de travailler, force est de constater que les apprenants et les enseignants évoluent dans une nouvelle ère. De tels changements sur les plans économique, technologique et social se répercutent au niveau de l'école et de la pédagogie. Certains auteurs tels que Kalantzis et Cope (2012) n'hésitent pas à parler de nouvelles littératies, de nouvelles écoles et de nouveaux enseignants pour illustrer un tel changement. En effet, selon ces auteurs, les apprenants seraient passés résolument d'un mode passif, respectueux de la hiérarchie, docilement consommateurs de connaissances et dépendants du maître, à un mode plus actif, « participatif », dans lequel ils aspirent à plus d'autonomie, de choix et de responsabilités pour non seulement consommer des connaissances, mais pour participer, en collaboration avec leurs pairs, à la construction des savoirs. L'apprenant d'aujourd'hui ne se contente plus d'obéir et de travailler. Il veut innover, créer, courir des risques, résoudre des problèmes, interagir, jouer un rôle actif, avoir des choix et se consacrer à des tâches authentiques et signifiantes. Sa littératie ne se limite plus aux textes écrits, mais comprend également l'image et le son. Face à de tels changements, l'enseignant n'a d'autres choix que de s'adapter, lui aussi, afin d'offrir le meilleur soutien possible à l'apprentissage.

## Le nouveau paradigme : rôles et responsabilités

<b>L'apprenant :</b>	<b>L'enseignant :</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• se rend responsable de son apprentissage</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• reconnaît l'importance de développer l'autonomie chez l'apprenant</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• cultive la collaboration et respecte les idées des autres</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• cultive une collaboration professionnelle avec d'autres enseignants afin de réfléchir aux pratiques pédagogiques</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• aborde des questions difficiles et résout des problèmes</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• valorise la diversité des styles d'apprentissage</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• utilise une variété de sources provenant de différents médias selon son intention</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• encourage l'utilisation des nouveaux médias pour conceptualiser les apprentissages</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• analyse les grandes idées à partir de diverses perspectives</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• crée un environnement propice à l'apprentissage qui favorise la construction des savoirs</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• fait appel à la pensée critique pour évaluer ses idées, ses pensées et celles des autres</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• fournit des situations d'apprentissages qui privilégient la métacognition chez l'apprenant</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• est un apprenant à vie</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• utilise l'évaluation formative et s'adapte au besoin</li></ul>

*(Adapté de Kalantzis et Cope, 2012)*

## L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE

Vivre en minorité représente en soi un défi majeur auquel doivent répondre, en collaboration, l'école, la communauté, le nouvel arrivant et son foyer. Pour les apprenants nouveaux arrivants sous-scolarisés, la nécessité de combler des lacunes académiques vient rendre la situation plus préoccupante. Si la culture et la langue parlée à la maison diffèrent de celles de l'école, cette différence ne doit en aucun cas

« Les enseignants dans leur quasi-totalité sont préoccupés par l'isolement social, voire la marginalisation, qu'éprouvent certains jeunes nouveaux arrivants. »

(Piquemal et Bolivar, 2009)

mener à l'exclusion. L'école devrait considérer cette différence plutôt comme un élément de diversité et la reconnaître comme une richesse, une véritable valeur ajoutée en aidant le nouvel arrivant à vivre sa singularité de façon positive. Une telle valorisation passe par un accueil personnalisé et respectueux, soutenu par une pédagogie réfléchie, flexible et stratégique caractérisée par un esprit d'ouverture et de partage. Le ministère de l'Éducation et de la Formation du Manitoba appuie l'éducation interculturelle en réaffirmant les principes de l'éducation inclusive, ainsi que ceux d'une éducation éthique et d'une pédagogie équitable.

Selon Lévesque (2013), dans un contexte d'éducation interculturelle, les élèves sont en mesure de construire leur propre identité, de courir des risques, de penser et d'agir pour approfondir leurs connaissances. Leur ouverture sur le monde se trouve favorisée et encouragée. L'hétérogénéité culturelle de la classe devient la norme, et le pluralisme est conçu comme une réalité contemporaine contribuant à la cohésion sociale.

L'éducation interculturelle cherche à développer chez l'enseignant une compétence qui lui permet d'agir de façon efficace dans des situations interculturelles. Elle veut l'amener à mieux être en mesure de connaître la diversité culturelle des élèves de sa classe et d'éviter de faire de la discrimination ou de porter des jugements de manière involontaire. Elle permet à l'enseignant de « *changer de regard, d'outils et de structures pour comprendre leurs élèves et les obstacles qu'ils doivent surmonter et de connaître leurs besoins d'apprentissage particuliers afin de favoriser leur réussite à l'école* ». (Lindsey et al, 2003).



Lindsey et al (2003) poursuivent en affirmant qu'« être compétent sur le plan culturel, c'est éduquer tous les élèves pour les amener à un degré élevé au moyen de la connaissance, de la valorisation et de l'utilisation de leurs antécédents culturels, de leur langue et de leurs styles d'apprentissage en contexte d'enseignement ».

Selon Solar et Kanouté (2007), l'éducation interculturelle s'appuie sur les valeurs universelles et les démarches suivantes :

« Le statut d'immigrant n'est pas synonyme de retard scolaire et de carence linguistique en français ou en anglais. De nombreux immigrants, y compris certains enfants issus de familles de réfugiés, réussissent très bien académiquement et ont un niveau de français de très grande qualité. »

(Piquemal et Bolivar, 2009)

- le respect, l'acceptation, l'empathie;
- l'équité en éducation, c'est-à-dire : donner au nouvel arrivant les mêmes chances de réussite scolaire qu'aux autres apprenants issus du groupe majoritaire et dominant;

et sur une démarche d'enseignement qui favorise :

- la prise de parole;
- la pensée critique;
- la participation active;
- la prise de pouvoir,
- la réflexion, la création et l'action qui contribuent à la hauteur de ses forces et de ses moyens à la communauté.

Les principes ci-dessus favorisent la motivation intrinsèque ainsi qu'un sentiment d'appartenance et encouragent les élèves à participer pleinement et activement à la vie scolaire et sociale de la communauté.

Tenir compte des différences culturelles de chacun rappelle à l'enseignant de leur accorder l'importance qu'elles méritent et de leur donner un statut égal. Une telle approche fondée sur le respect mutuel facilitera à terme une compréhension mutuelle. Elle aura également pour mérite, en prenant le temps et le soin de connaître le nouvel arrivant pour ce qu'il est, et non pas pour ce qu'on pense qu'il est, d'éliminer les stéréotypes et autres préjugés, sources de malentendus et d'exclusion. Cette attitude d'ouverture et de rencontre, cette volonté de mieux connaître l'autre pour mieux

le comprendre, c'est se mettre à sa place pour qui changer de culture est aussi changer de « vision du monde » et perdre momentanément ses repères pour s'en construire d'autres.

« La qualité du français de certains nouveaux élèves arrivants est très appréciée par les enseignants, qui y voient un trésor d'émulation pour les jeunes francophones natifs du Manitoba. »

(Piquemal, Bolivar et Bahi, 2010)

L'éducation interculturelle permet d'outiller l'enseignant dans la gestion de ce qui distingue l'apprenant nouvel arrivant de celui qui évolue à l'école depuis un certain temps. En effet, face aux tensions occasionnées par une perte de repères culturels, le nouvel arrivant peut se laisser entraîner par « *des réactions de régression, de refus, de blocage dans le chemin qui conduit vers la pratique de l'autre langue, de l'autre culture et la rencontre de gens différents* » (Blanchet, 2005).

L'étude de Piquemal, Bolivar et Bahi (2010) et les études de Lindsey et al (2003) démontrent que la tâche de l'enseignant relève autant du cognitif que du relationnel. L'enseignant gère mieux la dynamique de la classe s'il réfléchit sur ses propres compétences culturelles, c'est-à-dire s'il s'interroge sur ce qu'il sait de la culture de ses apprenants. Il se doit de faciliter la rencontre, la reconnaissance et l'acceptation de l'autre par chacun. S'il amène les apprenants à voir le conflit issu de la discordance culturelle comme étant un processus naturel et normal qui peut être compris et résolu de façon réfléchie et créative, il développe chez l'apprenant la conscience sociale et des émotions d'autrui. Ce faisant, l'apprenant devient plus apte à valoriser la diversité en incluant les expériences, le vécu individuel et les diverses perspectives qui enrichissent les discussions et la réflexion. Les savoirs sur les groupes culturels, les expériences

« Il n'y a d'identité que souhaitée, acceptée et assumée. »

(Blanchet, 2004)

et les perspectives de chacun sont alors intégrés dans un apprentissage commun. L'équilibre est ainsi créé entre le « je » garant de la construction identitaire et le « nous » relevant du savoir vivre ensemble.

De plus, il ne faut pas oublier qu'en milieu scolaire, les sources de tensions pour les nouveaux arrivants sont multiples : acceptation des pairs, exigence de réussite scolaire, pressions internes en raison de conflits vécus avec les parents qui résistent ou rejettent les valeurs véhiculées dans la société d'accueil (Piquemal et Bolivar, 2009). Afin de gérer

« Il n'y a pas deux personnes qui parlent exactement la même langue. »

(Blanchet, 2004)

au mieux ces tensions et de favoriser la construction identitaire de l'apprenant nouvel arrivant, l'enseignant doit être conscient que chaque individu ou groupe est porteur d'appartenances multiples, soit autant d'identités qui se chevauchent dans un ensemble complexe (Laplante, 1994).

L'école doit s'engager à développer la littératie de l'apprenant dans des contextes signifiants et à partir de son vécu langagier et culturel en lui faisant vivre un rapport positif à la langue française et à la francophonie. De plus, l'école francophone ou d'immersion française doit offrir à l'apprenant nouvel arrivant une grande variété de ressources ainsi que des référents culturels qu'il peut apprécier et exploiter avec succès afin de favoriser sa créativité, son apprentissage, son esprit critique et son sens d'initiative.

En ce qui concerne l'école française en particulier, la langue française demeure le vecteur principal de la construction culturelle et identitaire. En effet, l'école française promeut, chez l'apprenant, l'utilisation de la langue française pour se construire un répertoire de référents culturels, pour s'approprier les valeurs qu'elle véhicule et pour vivre des expériences riches qui lui permettent de développer un rapport positif à la langue (Landry, Ferrer et Vienneau, 2002).

En immersion, la langue entoure et influence l'élève en tout temps. À la fois objet et véhicule de l'apprentissage, la langue française est l'outil de structuration cognitive et le vecteur de croissance personnelle et sociale dans la discipline du français et dans toutes les autres disciplines.

## LES LITTÉRATIES MULTIPLES

« *La littératie est un acte de construction de sens* » (Masny 2001). Elle tient compte du contexte social et culturel dans lequel évolue la personne dans sa façon de parler, d'écrire, d'agir dans son monde. (RESDAC).

La littératie est définie par l'Organisation de coopération et développement économique (OCDE) et Statistique Canada (2000) comme :

« *l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités* ». Cette information peut être communiquée sous forme de textes, de tableaux, de listes, de graphiques, de plans, de moyens empruntés aux arts visuels (affiche, dessin, peinture), de musique (chansons, comptines) ou d'arts dramatiques (improvisation, saynètes, monologue, dialogue). De plus, elle englobe les technologies de l'information telles que les pages Web, blogues, etc. Les chercheurs en éducation s'accordent pour inclure, à la littératie, une dimension culturelle à l'échelle de l'élève, de sa famille et de son milieu et une dimension socioculturelle à l'échelle de la communauté. C'est dans ce contexte que s'inscrit le concept de **littératies multiples** : la **littératie scolaire**, la **littératie personnelle**, la **littératie communautaire** et la **littératie critique** (Masny et Dufresne, 2007). Selon Masny (2009), la littératie n'est ni uniforme à un milieu ni identique à tous les individus. En effet, la littératie est multiple, dynamique et variante selon le contexte, l'individu et son histoire personnelle, les valeurs culturelles, la communauté ou l'environnement. La notion de littératies multiples, de par son pluralisme et sa dynamique, s'adapte parfaitement au contexte d'apprentissage des nouveaux apprenants.

« La littératie est un acte de construction de sens qui tient compte du contexte social et culturel entourant la personne qui valorise, parle, écrit, et agit dans son monde. »

(Buors et Lentz, 2009)

« Apprendre en sciences, c'est parler sciences. »

(Laplante, 2001)

« *La littératie communautaire vise l'appréciation, la compréhension et l'usage de textes appartenant à la vie quotidienne d'une communauté. C'est aussi apprendre à lire une communauté* ». (Burnett et Myers, 2002).

## Tableau schématique des littératies multiples

La littératie personnelle :	La littératie communautaire :
<ul style="list-style-type: none"> <li>• se rapporte à l'apprenant et dans sa façon à lui de porter un regard critique sur ce qui est écrit ou diffusé dans le but de transformer sa réalité;</li> <li>• concerne l'interaction entre l'apprenant et le texte;</li> <li>• aide l'apprenant à répondre aux questions telles que :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que m'apporte ce texte?</li> <li>- Quels sens lui donner?</li> <li>- Quels liens puis-je établir avec d'autres textes ou avec d'autres expériences?</li> <li>- Quelles émotions déclenche-t-il en moi?</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• concerne les interactions que l'apprenant vit avec sa communauté et par extension, l'espace francophone;</li> <li>• s'articule autour de trois axes :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'école</li> <li>- le foyer</li> <li>- la communauté au sens large</li> </ul> </li> </ul>
La littératie scolaire :	La littératie critique :
<ul style="list-style-type: none"> <li>• englobe l'oral, la lecture et l'écriture dans les disciplines scolaires;</li> <li>• touche aux apprentissages des contenus des diverses disciplines scolaires et à la langue des disciplines;</li> <li>• donne du sens aux apprentissages scolaires;</li> <li>• est nécessaire pour que l'apprenant s'approprie le contenu et la langue des disciplines scolaires.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• permet à l'apprenant de s'engager dans une posture réflexive, critique et créative, dans le but de participer à la création de son « monde »;</li> <li>• favorise la construction identitaire en lui permettant de « vivre sa différence de façon positive et de contribuer au renouvellement de la francophonie »;</li> <li>• outille l'apprenant à questionner la pertinence du texte, à distinguer entre les faits et les opinions, à juger la crédibilité, l'impartialité et le parti pris de l'information.</li> </ul>

*(Adapté de Buors et Lentz, 2009)*

## LA LITTÉRATIE MULTIMODALE

Avec la multiplicité des moyens et des modes d'information qui influencent notre mode de communication, la pédagogie de la littératie va désormais au-delà de l'approche classique de l'écriture et de la lecture pour comprendre et utiliser un texte. En effet, les discours sont produits de multiples façons et ne se limitent pas seulement à la « communication alphabétique » (Kalantzis et Cope, 2012). Il convient d'ajouter également la littératie médiatique (publicité, articles traitant des enjeux sociaux à travers le monde, de culture populaire concernant les artistes, les athlètes et d'autres événements). La littératie médiatique a l'avantage de capter et de retenir l'attention des apprenants et se prête facilement à l'observation, la réflexion, l'écoute, la lecture, la représentation, la pensée critique et la production.

La littératie multimodale va au-delà de l'écrit et comprend les modes d'expression et de communication suivants :

- tactile
- visuel
- spatial
- gestuel
- auditif
- oral
- informatique

## LE SOCIO-CONSTRUCTIVISME

Vygotsky (1987) affirme que tout apprenant construit ses connaissances personnelles à l'intérieur d'un cadre social grâce à l'apport des autres; on a appelé cette théorie le **socioconstructivisme**

Selon Vygotsky, l'apprentissage se réalise en trois étapes :

1. la réactivation par l'apprenant de ses connaissances antérieures, en d'autres mots, le recours à ce qu'il sait déjà;
  2. le développement de ses connaissances grâce à l'apport de l'autre, c'est-à-dire les pairs, la famille, les enseignants ou autres intervenants;
  3. la reconstruction d'un savoir à partir de ses connaissances antérieures et l'apport des autres, c'est-à-dire grâce aux liens entre ses connaissances antérieures et les faits nouveaux apportés par l'interaction avec l'autre.
- Dans une approche socioconstructiviste, **enseigner**, c'est modeler, guider et échafauder les apprentissages en planifiant des situations qui suscitent un partage de conceptions divergentes entre les apprenants.
  - Dans une approche socioconstructiviste, **apprendre**, c'est prendre conscience de sa propre pensée au contact de celle des autres et la transformer au besoin.

## LA ZONE PROXIMALE DE DÉVELOPPEMENT

Le concept de « zone proximale de développement » demeure un élément central de la pensée et des travaux de Vygotsky.

La zone proximale de développement comprend deux stades dont l'écart varie selon l'apprenant et la tâche :

- La capacité de développement actuel : ce que l'élève peut accomplir tout seul;
- La capacité potentielle de développement : ce que l'apprenant peut accomplir avec l'aide de l'autre.

Vygotsky appelle la différence, ou la distance entre ces deux stades, la « zone proximale de développement ». C'est dans cette zone que l'apprenant progresse sur le plan cognitif, grâce à l'appui de l'autre. Les cours d'actualisation scolaire pour apprenants nouveaux arrivants ont été développés dans une optique de travail se situant dans la zone de développement proximal.

### **Comment appliquer cette théorie en classe?**

Comme on peut le constater à la lecture de la théorie, l'interaction sociale est primordiale pour le développement cognitif de l'apprenant. Il est donc important de créer dans la salle de classe une atmosphère de collaboration, de dialogue et de confiance entre élèves et enseignants.

Dans une salle de classe où l'enseignant s'inspire de l'approche socioconstructiviste, on peut voir des tables ou des pupitres disposés en stations occupés par des petits groupes d'apprenants travaillant en collaboration et entre lesquels l'enseignant circule, observe, questionne, modélise, guide et vérifie la compréhension des apprenants tout en répondant et en s'assurant que tous s'engagent, à leur rythme et selon leurs capacités, dans la réalisation d'une tâche commune.



« Il est important de présenter des tâches qui sont légèrement au-delà des capacités actuelles de l'élève, pour provoquer un voyage dans la zone proximale de développement. »

(Bruner, 2011)

Ce système de support fourni par l'enseignant est appelé « étayage » ou « échafaudage » par les chercheurs en éducation. L'enseignant, à travers cet appui, accroît la confiance chez l'apprenant, l'aide à surmonter le défi en allant au-devant de la complexité de la tâche. L'étayage permet ainsi à l'apprenant de réaliser des tâches qu'il ne peut accomplir tout seul. Selon le principe de « zone proximale de développement », l'enseignant met l'accent sur le potentiel d'apprentissage et ne mesure pas seulement les acquis. (Voir Annexe 1 : Exemple de la proportion des responsabilités dans l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, page 4-23).

## La planification et la programmation

En termes de planification et en vue de la programmation, il importe que l'équipe qui travaille avec les apprenants se pose les questions suivantes (*adapté de Dufour, Dufour et Eaker, 2004*) :

- Que voulons-nous que les élèves apprennent?
- Comment saurons-nous si chaque élève a acquis les apprentissages?
- Que ferons-nous si l'élève n'a pas acquis les apprentissages?
- Que ferons-nous pour ceux qui ont acquis l'apprentissage?

L'apprentissage est plus efficace et plus durable lorsque l'apprenant est actif dans la construction de son savoir. La motivation scolaire repose sur les perceptions que l'apprenant a de ses habiletés, de la valeur et des difficultés de la tâche et, enfin, de ses chances de réussite. La motivation scolaire détermine, chez l'apprenant, le niveau de son engagement, l'intensité de sa participation et la persévérance qu'il apportera à la tâche.

## L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE ET LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

L'enseignement explicite est une pédagogie qui s'attache à ce que les notions enseignées soient modélisées et guidées afin d'être comprises et acquises par l'apprenant. Il s'oppose en cela à l'enseignement magistral qui est axé essentiellement sur la transmission du savoir. L'enseignement explicite insiste sur le fait que l'apprenant démontre régulièrement, tout au long de l'apprentissage, sa compréhension, ce qui a pour effet de faciliter la rétention selon le principe qui veut que « j'apprends mieux et je retiens mieux si je comprends pourquoi je le fais ». De nombreux spécialistes en éducation privilégient l'enseignement explicite qui cherche à aider l'apprenant à construire ses propres savoirs et à « apprendre à apprendre » de sorte qu'il devienne un apprenant pour la vie.

Ces pratiques pédagogiques favorisent l'apprentissage quand l'enseignant :

- modélise à voix haute la pensée critique et la pensée réflexive devant les apprenants;
- coconstruit les critères de qualité avec les apprenants pour les diverses intentions;
- discute avec le groupe-classe comment fournir des rétroactions constructives;
- offre un appui et une rétroaction à l'apprenant selon ses besoins au moment opportun; et
- offre de multiples occasions à l'apprenant de s'exprimer, et ce, dans différents contextes.

## Susciter la motivation chez l'apprenant : quelques conditions nécessaires

- Accorder de l'autonomie à l'apprenant en lui offrant des choix dans la tâche complexe, pertinente, authentique et significative à accomplir : choix dans l'objet de l'exploration-recherche, choix de la représentation de son apprentissage, choix dans l'étude de cas, choix dans l'engagement dans un projet communautaire...
- Exiger une certaine rigueur sur le plan cognitif : expliquer, justifier, analyser, s'autoévaluer...
- Planifier une programmation interdisciplinaire : solliciter des connaissances en mathématiques et en géographie pour calculer des probabilités météorologiques par exemple...
- Présenter un défi à relever : résolution de problèmes, enquête...
- Stimuler l'interaction : échanges d'idées, partage d'information, reconsidération, rétroaction, collaboration...
- Respecter une période de temps réaliste : considérer la phase d'assimilation et d'acquisition...
- Donner des consignes claires : attentes précises, critères d'évaluation coconstruits, rétroactions fréquentes.

*(Adapté de Viau, 2003)*

## L'ÉVALUATION POUR FAVORISER L'APPRENTISSAGE

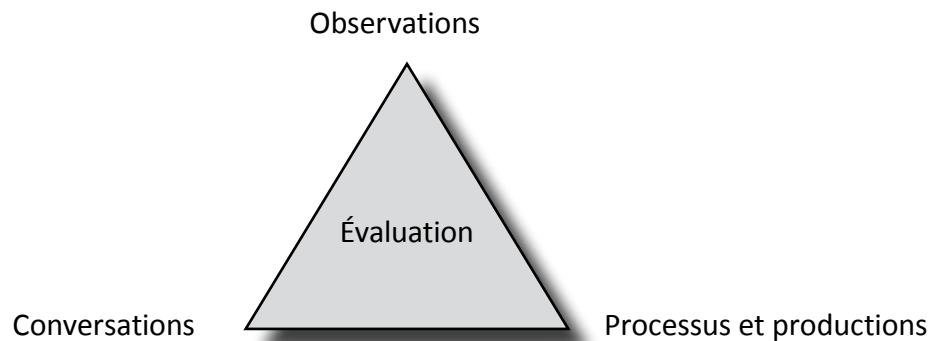
Lorsqu'on parle d'évaluation, il est nécessaire de distinguer entre évaluation formative et évaluation sommative. L'évaluation formative intervient au cours de l'apprentissage. Elle permet à l'apprenant de prendre conscience de ses acquis et des difficultés rencontrées, et d'être guidé dans son apprentissage. L'évaluation sommative, quant à elle, intervient au terme d'un processus d'apprentissage afin d'en mesurer les acquis. Selon Davies (2007), le fait de faire participer l'apprenant au processus d'évaluation lui donne les stratégies et les outils requis pour participer à ses apprentissages. Cette participation lui permet essentiellement de mieux comprendre les attentes car elle est le fruit d'un engagement personnel et d'une réflexion partagée. Ainsi, l'apprenant s'approprie davantage la tâche et s'adapte aux critères coconstruits pour leur donner du sens.

### Participation des apprenants à l'évaluation formative en classe

L'enseignant coconstruit, avec les apprenants, les critères de qualité du travail et d'évaluation. Il encourage l'apprenant, tout au long du processus, à s'engager dans des rétroactions spécifiques et descriptives avec l'enseignant ou ses pairs afin d'améliorer sa performance. Il doit enfin emmener l'apprenant à comprendre l'importance d'assembler et de justifier des preuves de son apprentissage.

L'évaluation des preuves d'apprentissage s'articule autour de trois axes :

- les observations ciblées du processus pendant la classe : en grand groupe, avec un compagnon ou individuellement;
- les conversations sous formes de rétroactions et de conférences avec l'enseignant ou un compagnon de travail, le journal personnel, la discussion à partir d'un texte, etc.;
- les productions elles-mêmes; une collection de produits : journal personnel, portfolios, projets, activités ciblés, organigrammes, cahier de bord, etc.



(Adapté de Davies, 2007)

Par preuves d'apprentissage, on entend productions de l'apprenant. Ces productions de l'élève, qui servent à démontrer ce qu'il sait, peuvent être fournies sous différentes formes : par écrit ou oralement, par le dessin, une chanson, des gestes, etc. Il est important pour l'enseignant et l'apprenant d'assembler plusieurs preuves d'apprentissage provenant de sources variées afin de donner une meilleure idée d'ensemble. L'enseignant devrait s'assurer, lorsqu'il recueille les preuves d'apprentissage, de le faire sur une période de temps suffisante et veiller à leur fiabilité de même que leur validité. La **fiabilité** fait référence à la récurrence ou, en d'autres mots, si l'apprenant produit le même type de résultats à différents moments, alors que la **validité** s'attache à vérifier à quel point les productions de l'apprenant, provenant de différentes sources, correspondent aux critères et aux objectifs établis comme normes.

« Réfléchir aux critères établis incite les élèves à préciser sur quoi ils devront se concentrer dans la suite de leur apprentissage. Quand les élèves n'ont pas de choix à exercer, l'apprentissage se détériore. »

(Harlen et Deakin-Crick, 2003)

La rétroaction spécifique et descriptive se déroule pendant et après l'apprentissage à partir des critères coconstruits. Elle est spécifique, car elle se rapporte directement au processus d'apprentissage, à la performance ou au travail et non à l'apprenant. Cette rétroaction a pour objectif de renseigner l'apprenant sur son apprentissage en indiquant ce qui fonctionne bien, donc à poursuivre, et ce qui fonctionne moins bien, ou à éviter.

Elle est descriptive en fournissant à l'apprenant des modèles, des copies types, des comparaisons, soit autant d'exemples pour le guider dans son cheminement. La rétroaction spécifique et descriptive indique à l'apprenant ce qu'il doit améliorer et comment l'améliorer.

« Les recherches sur le cerveau démontrent que l'individu, lorsqu'il comprend ce qu'il doit faire et comment le faire, se prépare mentalement, ce qui a pour conséquence d'activer davantage le cerveau et améliorer sa performance. »

*(Restak, 2003)*

La régulation s'inscrit dans la vision de l'apprentissage conçu comme un processus cognitif, affectif et social d'appropriation personnelle des savoirs. En effet, quand l'apprenant est encouragé à coconstruire puis à réfléchir sur les critères, la qualité d'un travail, les preuves d'apprentissage et l'objectif à atteindre, il s'approprie la tâche ainsi que l'apprentissage qui lui est associé. Cette appropriation devient signifiante et motivante pour l'élève. Elle lui donne également l'occasion de se pencher sur ses mécanismes de pensée. Fort de cette capacité à réfléchir à la façon dont il apprend, l'élève peut mieux réguler, c'est-à-dire : changer de stratégies, contrôler, ajuster, modifier et améliorer son propre processus d'apprentissage de façon progressive.

Utilisée tout au long de l'apprentissage, l'évaluation formative permet à l'apprenant de mesurer ses acquis et ce qui lui reste à accomplir. C'est aussi une occasion de l'engager et de le responsabiliser. L'évaluation formative donne également à l'enseignant une image plus fidèle des forces et des besoins de l'apprenant afin de mieux ajuster son enseignement et viser la réussite. Enfin, ce n'est que lorsque l'évaluation en cours d'apprentissage aura été pleinement effectuée de façon constante et en coopération avec l'apprenant que l'enseignant pourra alors passer à l'évaluation sommative. C'est à la suite de ce processus que la notation finale devrait répondre aux questions suivantes :

- l'apprenant a-t-il acquis ce qu'il devait apprendre?
- peut-il en parler, le décrire, l'expliquer, l'enseigner à un autre?

En fonction des réponses obtenues, l'enseignant se questionnera afin d'identifier les prochaines étapes pour appuyer l'apprentissage.

# ANNEXE 1

Exemple de la proportion des responsabilités dans l'enseignement et l'apprentissage de la lecture.

