

Accroître la capacité

Série d'apprentissage professionnel

M-12

M J 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

ÉDITION SPÉCIALE
DU SÉCRÉTARIAT N° 33

Une invitation

Nous vous invitons à tirer profit des idées exposées dans la présente monographie pour inspirer, engager et provoquer des conversations en milieu scolaire et la réflexion professionnelle.

L'apprentissage dynamique

Faire le lien entre l'apprentissage des élèves et l'apprentissage des enseignants

Lors de sa récente allocution prononcée devant des éducateurs de l'Ontario, Allan Luke a indiqué que les enseignants devaient apprendre à maîtriser un vaste éventail de stratégies pédagogiques et acquérir de bonnes capacités d'évaluation de manière à pouvoir bien connaître les élèves, bien cerner les compétences, les connaissances et les aptitudes ciblées et choisir leurs stratégies en conséquence. Il a touché une corde sensible lorsqu'il a dit que l'enseignement était un peu comme la danse, puisqu'il faut apprendre les bons pas pour pouvoir bien danser! (Maîtres chercheurs en éducation, 2012)

Plusieurs chercheurs ont souligné le fait que les actions et l'apprentissage des élèves représentaient la plus grande source de motivation pour les actions et l'apprentissage du personnel enseignant (p. ex., Little, Gearhart, Curry et Kalka 2003; Perry et Lewis 2010). Ces dernières années, les relations entre l'apprentissage des élèves et celui des enseignants ont aussi fait l'objet d'enquêtes collaboratives dans les écoles de l'Ontario. Avec le soutien des équipes-écoles, de la communauté d'apprentissage et des programmes ministériels, les enseignants examinent les forces et les besoins des élèves afin de bien connaître les élèves à titre d'apprenants dans les classes et de raffiner les pratiques pédagogiques.

RECHERCHES UNIVERSITAIRES ET ENQUÊTES DANS LES CLASSES

Se basant sur les recherches universitaires et les enquêtes réalisées dans les classes de l'Ontario, la présente monographie résume l'état des connaissances à ce jour sur les relations étroites qui existent entre l'apprentissage des élèves et celui des enseignants. Elle examine les principaux aspects de la connaissance des élèves et de soi-même comme apprenants et propose des façons de guider les évaluations et les décisions pédagogiques de sorte qu'elles favorisent ce qui compte le plus en classe, à savoir les actions et les stratégies pédagogiques susceptibles d'avoir le plus d'effets positifs sur l'apprenante ou l'apprenant et sur l'expérience d'apprentissage.

Mars 2014

ISSN : 1913 8482 (version imprimée)

ISSN : 1913 8490 (en ligne)

Division du rendement des élèves

La *Série d'apprentissage professionnel* a été créée par la Division du rendement des élèves pour soutenir le leadership et l'efficacité de l'enseignement dans les écoles de l'Ontario. Vous pouvez consulter les autres documents de la série à l'adresse <http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/Inspire/research/capacitybuilding.html>. Pour de l'information, envoyez un courriel à Ins@ontario.ca.

accompagner chaque enfant
appuyer chaque élève

 Ontario

Bien connaître les élèves en tant qu'apprenants

FONDER L'ÉVALUATION SUR L'EXPÉRIENCE EN CLASSE

Comme l'indique la politique *Faire croître le succès* traitant de l'évaluation et communication du rendement des élèves, ce qui compte le plus, « c'est l'intention de l'évaluation » (2010, p. 38). Hearne (2001) indique que les évaluations servent à la fois « de baromètre, pour mesurer le degré d'apprentissage, et de boussole indiquant la direction pour les actions à venir » [traduction]. Plusieurs chercheurs sont d'avis qu'il faut adopter une perspective globale en voyant les preuves recueillies comme des outils pouvant faciliter l'amélioration et d'après Timperley (2010) « orienter et diriger la pratique d'enseignement » plutôt que de servir simplement à « étiqueter et catégoriser les élèves » [traduction].

L'apprentissage des élèves peut être vu sous plusieurs angles, et les évaluations peuvent servir à diverses fins. Cependant, selon Fullan (2011) « Il ne sert à rien d'évaluer les élèves s'il n'y a aucun effet sur l'apprentissage et l'enseignement » [traduction]. Du moment qu'on prend conscience que la qualité de l'expérience qui se déroule en classe a une influence déterminante sur l'amélioration de l'apprentissage, il apparaît logique que la collecte et l'analyse des données sur ce qui se passe en classe constituent une priorité. Ce sont en effet les données recueillies en classe, qui sont des indications des forces et des lacunes dans l'apprentissage des élèves, qui permettent aux enseignants d'adapter l'expérience vécue en classe, l'endroit où selon Moore (2004) « l'enseignement, le curriculum et les actions des élèves se recourent » [traduction].

ÉLÉMENTS CLÉS POUR DES ÉVALUATIONS DE QUALITÉ EN CLASSE

1. Un curriculum est plus grand que la somme de ses parties.

Une connaissance approfondie d'un curriculum va plus loin que le simple fait d'être au courant de chaque attente et nécessite une bonne compréhension des grandes idées ou de la vue d'ensemble et de l'intention. C'est cette connaissance qui permet de déterminer ce qui « vaut la peine » qu'on y consacre du temps en classe. Au moment de la collecte des données d'évaluation, il est primordial de bien connaître le curriculum pour pouvoir faire les adaptations nécessaires en fonction des « différences individuelles » et des « façons de penser et d'apprendre » de chacun (*Programme d'apprentissage à temps plein de la maternelle et du jardin d'enfants, Version provisoire, 2010–2011, p. 7*).

Des méthodes d'évaluation d'une grande richesse

« Nous avons recueilli plusieurs données fiables au cours de l'enquête. Entre autres, il y a eu des entrevues enregistrées d'élèves au début et à la fin de l'enquête. L'utilisation de grilles d'observation par le personnel enseignant ainsi que des enregistrements vidéos, ont permis de mesurer la progression des acquis et les progrès des élèves en communication orale. »

Enseignant, enquête collaborative provinciale

Enquête professionnelle sur les grandes idées liées à un curriculum

Présenter le curriculum et faire le lien entre l'apprentissage de l'élève et celui de l'enseignante ou l'enseignant

L'objectif des études sociales est de développer un sentiment d'identité : Qui je suis/qui nous sommes. D'où est-ce que je viens? Qu'est-ce qui alimente mon appartenance à tel groupe ou telle communauté? Où en sommes-nous actuellement? Comment puis-je contribuer à la société? (*Curriculum de l'Ontario : Études sociales de la 1^{re} à la 6^e année – Histoire et géographie 7^e et 8^e année, Révisé, 2013, p. 9*)

- *Qu'est-ce que nos données sur l'apprentissage et l'expérience des élèves nous révèlent au sujet de la relation qui existe entre l'apprentissage de l'élève et les actions de l'enseignante ou l'enseignant?*
- *Quelles sont les idées primordiales, soit les plus pertinentes, dans le programme-cadre Études sociales qui peuvent servir à guider les élèves dans l'exploration de leur origine, de ce qui leur donne un sentiment d'appartenance, d'où ils en sont actuellement et de la façon dont ils peuvent contribuer à la société? Quelles sont les grandes idées qui font le lien avec leurs expériences et qui valent la peine qu'ils y consacrent du temps?*
- *Quelles sont les pratiques pédagogiques dont nous disposons pour créer dans nos classes les conditions qui permettront un recoupement entre l'enseignement, le programme-cadre et les actions des élèves? Quelles adaptations pourrions-nous faire pour pousser plus loin ces pratiques?*
- *Quelle est la théorie d'action pratique qui guidera notre enquête? Si nous... ALORS nos élèves...*

2. Récolter ce qu'on a semé.

L'évaluation de qualité et l'apprentissage de qualité sont deux processus interdépendants. Katz et Earl (2007, p. 58) indiquent que les occasions d'évaluation efficace mènent au « type d'apprentissage que nous souhaiterions que tous les élèves puissent faire » [traduction]. En matière d'évaluation de qualité et d'apprentissage de qualité, Elmore (2010) est d'avis que « c'est dans les tâches que les élèves doivent accomplir que se trouve la vraie responsabilisation, » et que « c'est en faisant que les élèves vont apprendre » [traduction].

3. Décrire. Décrire. Décrire.

Lorsqu'on est en mesure de dire et décrire ce que les élèves pensent et ce qu'ils sont capables de faire, cela vient stimuler non seulement la poursuite de leur apprentissage et de leur expérimentation, mais le nôtre également. Plus les descriptions vont dans le détail, c'est-à-dire qu'elles dépassent le plan superficiel pour s'attacher aux particularités de l'apprentissage de l'élève, plus elles sont utiles.

Mais jusqu'où faut-il aller? Il faut se rappeler que nous ne pouvons réellement parler de « critères d'évaluation » que lorsque les élèves les comprennent et qu'ils sont capables de les utiliser pour évaluer leur propre apprentissage et déterminer les prochaines étapes. D'où l'importance de fournir aux élèves des occasions de participer à la coconstruction de critères et de définir ceux-ci dans un langage qu'ils comprennent.

Enquête professionnelle sur les quatre pivots de l'apprentissage des élèves

Pertinence, richesse, cohérence et rigueur

- *L'apprentissage et l'évaluation sont-ils un défi sur le plan cognitif? Y a-t-il des possibilités d'approfondir la réflexion notamment par la résolution de problèmes, le raisonnement, la justification ou la formulation d'hypothèses? Donne-t-on aux élèves des occasions de communiquer et d'appliquer les résultats de l'apprentissage? À quoi ressemble l'engagement?*
- *Quels moyens pourraient être pris pour inciter ou amener les élèves à choisir comment communiquer leur apprentissage de façon intentionnelle? Il faut être prêt à utiliser une variété de formes de textes – médiatiques, oraux, visuels ou imprimés, et les arts!*
- *Est-ce que les élèves perçoivent que l'apprentissage et les évaluations ont un but? Comment les élèves font-ils et communiquent-ils des liens authentiques? Comment un auditoire pourrait-il influencer les communications?*

4. Une évaluation de qualité en classe ne se fait pas en solo.

La participation significative des apprenants dans l'évaluation de leur propre travail (et de celui de leurs pairs) a une portée qui dépasse les limites de la classe pour se prolonger jusque dans leur vie de tous les jours. La capacité d'adapter le niveau de qualité du travail, savoir assumer une plus grande part de responsabilité dans son apprentissage et perfectionner sa capacité de réflexion et de pensée critique sont tous des résultats positifs de l'autoévaluation des élèves (Cooper 2006; Cyboran 2006). Les élèves qui développent des capacités d'autoévaluation prennent part activement au processus d'apprentissage et viennent faire un lien essentiel entre leur évaluation et leur propre amélioration (*Accroître la capacité – Série d'apprentissage professionnel*, « L'autoévaluation des élèves »).

Les communications efficaces aux parents faites en temps opportun contribuent également à l'apprentissage. Pour faire part des différentes formes d'apprentissage de l'élève, il peut suffire de joindre à un travail que les jeunes élèves rapportent à la maison une note mentionnant : « Demande-moi ce que j'ai appris en faisant cela » ou de donner la possibilité aux pairs et aux parents de faire des commentaires en ligne. De plus, le fait de faire un lien entre les observations d'un parent et les modes d'apprentissage en classe peut amener à adopter des stratégies plus efficaces en classe (*Accroître la capacité – Série d'apprentissage professionnel*, « Engagement des parents »).

En se concentrant collectivement sur la réflexion et l'apprentissage des élèves, on peut prendre des décisions plus éclairées en salle de classe et favoriser une plus grande cohésion entre les classes et les écoles. Lorsque les enseignants collaborent de manière à se servir des évaluations pour en apprendre plus sur la réflexion des élèves et planifier leurs cours, ce sont eux aussi bien que les élèves qui retirent les avantages de ce que Katz et Earl (2007, p. 76) appellent « la sagesse collective de tous les membres du groupe » [traduction].

Différents outils pour noter l'apprentissage

« Les participants déterminent quels instruments permettraient la collecte des éléments de la triangulation : observations, conversations et productions. Les équipes pédagogiques utilisent des photos, des enregistrements et des notes anecdotiques comme preuves d'apprentissage. »

Enseignante, enquête collaborative provinciale

Bien se connaître comme apprenant

SE CONNECTER AUX BESOINS DES ÉLÈVES

Stephen Katz a insisté sur le fait que l'apprentissage des adultes qui se fait à l'école devait être directement relié aux besoins des élèves. Comme indiqué dans *Maîtres chercheurs en éducation* (2013), « Puisque, d'après la preuve que nous possédons, X représente le besoin d'apprentissage le plus urgent des élèves, quel semble être le besoin d'apprentissage le plus urgent des membres du personnel enseignant? » [traduction]. L'apprentissage des élèves est en fait le moteur de l'apprentissage des enseignants et il constitue un élément essentiel à considérer dans l'enquête professionnelle (*Accroître la capacité – Série d'apprentissage professionnel*, « L'enquête collaborative en tant qu'apprentissage professionnel »).

Grâce à l'observation collective et continue de la réflexion et de la compréhension des élèves, nous pouvons nous poser les questions suivantes : « *Qu'est-ce que les élèves font bien? Quels sont les enjeux d'apprentissage qui apparaissent? Quelles sont les pratiques pédagogiques qui sont bénéfiques pour l'apprentissage? Quelles sont celles qui ne le sont pas? Pourquoi?* » En se concentrant sur l'apprentissage des élèves, les enseignants peuvent rendre leur propre apprentissage plus pertinent et plus efficace. Lorsqu'une enquête professionnelle repose sur l'expérience vécue en classe, ce sont la réflexion et l'apprentissage des élèves qui déterminent l'exploration professionnelle qui, à son tour, vient influencer l'apprentissage.

Pour se connaître soi-même comme apprenant, il faut évaluer l'efficacité de nos processus de collaboration. *Comment la façon dont nous interagissons entre nous est-elle utile ou nuit-elle à notre apprentissage? Que voulons-nous conserver et que voulons-nous changer?* Lorsque la culture de collaboration d'une équipe est ouverte et fondée sur le respect mutuel, les conversations deviennent des occasions de bénéficier du savoir collectif des personnes présentes et de tirer profit de l'expérience des collègues.

Lorsque le personnel enseignant s'interroge continuellement sur ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas, qu'il cherche à comprendre pourquoi il obtient certains résultats et qu'il réfléchit à des changements potentiels à apporter aux pratiques, il prend part à ce que Hannay, Wideman et Seller (2010) appellent « l'interaction créative entre un éducateur et les besoins des élèves » [traduction]. Il en vient à prendre conscience que l'enseignement est en soi une sorte d'enquête et que l'exploration et l'expérimentation sont une forme de recherche qui s'appuie sur l'expérience d'apprentissage.

Apprendre à enseigner en observant l'apprentissage des élèves

« Avec l'analyse des données, nous avons pu provoquer un questionnement interne chez les participants quant à l'importance d'examiner les compétences des élèves ainsi que nos actions pédagogiques en salle de classe. Ce fut un élément déclencheur à des discussions riches en pédagogie. »

Enseignant, enquête collaborative provinciale

Exemple de la façon de créer des liens entre l'apprentissage des élèves et celui du personnel enseignant

Pleins feux sur les mathématiques au cycle préparatoire

Les éducateurs de la petite enfance faisant partie de notre équipe se sont concentrés sur l'enseignement des régularités et sur l'identification des expériences communes. Nous avons pris conscience que les jeunes élèves du cycle préparatoire étaient portés à voir les suites uniquement comme des répétitions et que, lorsqu'on leur demandait d'extrapoler ou de corriger les suites, ils avaient de la difficulté à définir ce qui se passait au-delà de ce en quoi consistait la suite.

Cette constatation a amené des questions telles que :

- *Qu'est-ce qui est possible quand on travaille avec de jeunes élèves et des suites?*
- *Pouvons-nous soutenir les intuitions des élèves à propos des suites?*
- *Les jeunes élèves ont-ils la capacité de travailler efficacement avec d'autres types de suites, notamment les suites non numériques à motif croissant?*

En explorant ces questions initiales (soit en faisant notamment des entrevues individuelles avec les élèves et une étude des leçons exploratoires) et en passant en revue les recherches existantes sur les régularités (comme le document *Mettre l'accent sur le raisonnement algébrique M-12*, du ministère de l'Éducation), nous avons perfectionné notre connaissance collective sur les suites. La question d'enquête est alors devenue : *Comment pouvons-nous aider les jeunes élèves à faire le lien entre le « nombre » (ou le « rang ») dans une suite et « le nombre de choses qui font partie d'un terme » dans l'enseignement des suites non numériques à motif croissant?*

Nous nous sommes dit qu'en faisant ce lien, nous pourrions faciliter la transition de la pensée additive à la pensée multiplicative ou permettre de passer de la capacité de dire ce qui vient ensuite dans une suite à la prédiction exacte des valeurs de n'importe quel terme dans une suite.

Savoir reconnaître ce qui compte en classe

ENCADRER LE DÉFI DANS LA PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT

Qu'est-ce qui, une fois amélioré, pourrait avoir une influence positive sur l'apprentissage? Selon City et coll. (2009), voilà ce qui définit une enquête professionnelle efficace, « un défi dans la pratique d'enseignement » ou « un dilemme continu et familier pour l'amélioration pédagogique » pour lequel ni les enseignants ni les apprenants « n'ont de solution facile au stade où ils en sont dans leur apprentissage » [traduction]. Relever les défis dans la pratique d'enseignement n'est pas chose facile, car les enseignants doivent examiner, analyser et comprendre les liens qui existent entre les besoins d'apprentissage des élèves et leurs pratiques pédagogiques.

Il existe plusieurs façons d'aborder un défi dans la pratique d'enseignement. Cependant, elles ont toutes un dénominateur commun, soit l'étude et l'observation de l'expérience d'apprentissage des élèves. En équipe, les enseignants étudient les relations entre leurs actions et l'apprentissage des élèves en observant et en notant les expériences et les résultats réels des élèves. Par exemple, ils se posent des questions comme « Quels sont les effets de [l'action de l'enseignante ou l'enseignant] sur [le résultat d'apprentissage des élèves]? » ou « Quelle est la relation entre [l'action de l'enseignante ou l'enseignant] et [le résultat d'apprentissage des élèves]? »

Les énoncés du type « Si... alors », comme dans l'exemple ci-dessous, représentent un modèle fort utile pour établir le lien entre les actions des enseignants et leurs effets potentiels.

Ne rien tenir pour acquis

« Après avoir révisé notre question initiale, nous avons réévalué les données à réunir et à analyser pour mieux faire ressortir la réflexion des élèves. Nous nous sommes aussi demandé comment nous saurions si nous avons eu un véritable effet positif sur l'apprentissage des élèves. De même, nous nous sommes demandé quelles données seraient utiles pour bien montrer les changements apportés à nos pratiques d'enseignement... »

Enseignante, enquête collaborative provinciale

Exemple de défi hypothétique dans la pratique d'enseignement

Habiletés de la pensée critique

Lorsqu'on a demandé aux élèves d'examiner les points de vue dans un éventail de textes, ils ont été capables, jusqu'à un certain point, d'identifier les valeurs et les éléments importants. Cependant, quand est venu le moment d'exprimer une opinion ou d'analyser les idées ou les actions dans le texte, beaucoup ont donné des réponses superficielles qui n'allaient pas assez dans le détail et qui dénotaient un manque de sens critique.

Dans notre équipe, nous avons pour pratique de coconstruire des critères de réponse avec les élèves et de présenter des modèles de réponse en lien avec les critères à l'intérieur de tableaux pour que les élèves puissent s'y reporter. Nous nous sommes demandé si le problème n'était pas attribuable en partie à un manque de motivation des élèves. Nous nous sommes posé les questions suivantes : *Si les élèves avaient le choix entre un plus grand nombre de façons de communiquer leur apprentissage, seraient-ils plus motivés? De véritables possibilités de prendre la parole devant d'autres personnes encourageraient-elles les élèves à développer une pensée plus critique et à exprimer davantage d'opinions avec des idées à l'appui?*

Durant une discussion, nous avons formulé l'énoncé du type « Si... alors » qui suit :

Si nous réussissons à motiver les élèves en leur donnant des occasions de s'exprimer ou en leur offrant des choix pour communiquer ce qu'ils ont appris sur un sujet ou un concept et que nous leur laissons le temps de bien exprimer leur pensée aux autres,

ALORS les élèves utiliseront les caractéristiques des formes de texte qu'ils auront sélectionnées pour présenter une pensée critique approfondie.

De nouvelles discussions ainsi que la consultation de ressources, comme *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année, Français*, du ministère de l'Éducation, nous ont aidés à définir ce que nous entendions par « pensée critique approfondie », c'est-à-dire évaluer les perspectives d'un texte et comparer et communiquer ses réflexions personnelles, ses impressions et ses opinions à leur sujet.

Des énoncés semblables représentent pour une enseignante ou un enseignant une théorie d'action qui lui permet selon City et coll. (2009) de « vérifier les présuppositions à propos de ce qui devrait fonctionner par rapport à ce qui fonctionne vraiment » [traduction]. Ils ouvrent la voie à une exploration plus approfondie.

Un outil, non pas une règle

L'INTENTION GUIDE LA VOIE

Les stratégies, les processus et les modèles ne sont que des outils au dire de Marzano (2011) « dont on peut se servir avec différents degrés d'efficacité » [traduction]. À vrai dire, savons-nous quelle est l'intention de la stratégie ou du modèle que nous employons? Dans quel but a-t-on procédé à son élaboration au départ? Comment le fait d'examiner ce but pourrait-il nous aider à utiliser la stratégie efficacement et à faire des adaptations éclairées?

Par exemple, I. Fountas et G. S. Pinnell, des enseignantes en littératie, ont revu leur vision de l'enseignement en petits groupes pour la lecture. Elles ont pris conscience de la grande différence qui existe entre une perspective technique visant à enseigner chaque partie d'une leçon et une perspective d'adaptation basée avant tout sur le but à atteindre. Ce qu'elles ont appris « au fil des ans au sujet de la lecture guidée, c'est qu'on ne peut pas se borner à la voir comme une série d'étapes mécaniques ou de "parties" d'une leçon. La structure de la leçon est seulement la base d'un enseignement efficace en petits groupes pour les élèves de tout âge ». Ce qui compte le plus, c'est d'utiliser des processus de lecture en petits groupes soulignent Fountas et Pinnell (2013), de manière à « partir de là où en sont les élèves » pour les faire progresser le plus possible et « jusqu'où l'enseignement peut les amener » [traduction].

L'ouvrage de Lori D. Oczkus, *L'enseignement réciproque* (2010), présente des stratégies d'enseignement réciproque à utiliser en salle de classe avec les élèves. Ces stratégies éprouvées par la recherche peuvent améliorer les habiletés de compréhension en lecture. Oczkus relate que d'après Palincsar et Brown (1986) « lorsque l'enseignement réciproque était utilisé avec un groupe d'élèves pendant tout juste 15 à 20 jours, leur compréhension en lecture passait de 30 % à 80 % » (p. x). Selon elle, « Que vous utilisiez l'enseignement réciproque dans le cadre de séances en grand groupe, de groupes de lecture guidée et de cercles de lecture, certains éléments fondamentaux augmentent l'efficacité de cette technique. Ces éléments sont l'étayage, la réflexion à voix haute, l'apprentissage coopératif et la métacognition. » (p. 176).

LE CONTEXTE, LA CLÉ

Pour dépasser une simple utilisation technique des stratégies, des processus ou des modèles, il ne suffit pas d'être conscient de l'intention et du but des structures. La mise en œuvre et l'adaptation d'une stratégie ou d'un modèle sont influencées par les besoins d'apprentissage de l'élève et par la mesure dans laquelle l'enseignante ou l'enseignant connaît bien le programme-cadre ainsi que sa connaissance pratique de la stratégie en question.

Par exemple, il est préférable d'utiliser les stratégies de regroupement des élèves d'une manière souple pouvant s'adapter aux besoins en évolution dans la classe. Un regroupement d'élèves qui fonctionne bien à un moment donné peut être moins efficace dans une situation d'apprentissage différente ou évolutive. Il est donc essentiel d'adapter les pratiques au contexte pour venir en aide aux élèves.

CAPACITÉ D'ADAPTATION AVEC DES MODÈLES

Une utilisation souple des processus ou modèles est également vitale à l'enquête. Comment des modèles comme le transfert progressif de la responsabilité ou la leçon en trois parties cadrent-ils avec la notion d'enseignement souple et adapté?

Une évaluation de la façon dont différentes pratiques d'enseignement se recoupent ou s'influencent les unes les autres peut contribuer à éclairer certains aspects de modèles en particulier et mener à des approches qui permettront de maximiser les effets. Par exemple, nous commençons à prendre conscience de la difficulté à motiver les élèves par rapport à leur propre apprentissage et de la responsabilité à cet égard. Dans une approche d'apprentissage fondée sur l'enquête, les questions, les idées et les observations des élèves sont au centre de l'expérience d'apprentissage. Comment la volonté d'accroître l'apport des élèves peut-elle nous aider à adapter ou à réinterpréter un modèle comme le transfert progressif de la responsabilité? Dans le contexte de l'apprentissage de l'élève fondé sur l'enquête, une bonne compréhension du transfert progressif de la responsabilité peut donner aux membres du personnel enseignant une idée des façons de s'y prendre et

Prendre le temps qu'il faut pour permettre l'apprentissage

« Une chose que je tiens à garder à l'esprit à la prochaine rentrée en septembre, c'est qu'il faut du temps pour réussir. Nous avons tous entendu dire qu'il fallait du temps aux enfants pour écrire. Même si j'ai toujours cru que je leur laissais assez de temps, je pense qu'en me concentrant davantage sur le processus d'écriture plutôt que sur le produit final cette année, j'ai réussi à obtenir de meilleurs résultats. »

Enseignant, enquête
collaborative provinciale

des moments qui conviennent pour utiliser un enseignement explicite et « assumer leur rôle qui consiste à aider les élèves à remarquer les éléments qu'ils auraient manqués. » (Série d'apprentissage professionnel – « L'apprentissage par l'enquête »). En ce sens, c'est donc dire que le transfert progressif de la responsabilité consiste en réalité tout autant à utiliser toutes les occasions possibles pour amener les élèves à prendre part à leur apprentissage et à progresser.

La leçon en trois parties est aussi un modèle bien utilisé. Même si on a commencé à s'en servir pour l'enseignement des mathématiques, elle représente une structure pouvant intégrer de nombreux aspects qui, selon les données dont on dispose, peuvent aussi être utiles à l'apprentissage d'autres matières. Utilisé de façon souple avec une intention précise, le modèle en trois parties sert de schéma de base pour planifier des expériences de résolution de problèmes enrichissantes pour les élèves. Au-delà du modèle en trois parties ou des échéances qui s'y rattachent, ce qui importe le plus, ce sont les conditions que le modèle favorise, qui, si elles sont appliquées, soutenues et contrôlées, faciliteront l'apprentissage des élèves.

AMORCE DE CONVERSATION pour la leçon en trois parties

Une bonne réflexion sur le but de chaque partie d'une leçon en trois parties peut non seulement contribuer à créer des conditions d'apprentissage favorables pour les élèves, mais aussi permettre d'adapter le modèle et d'en faire une utilisation plus souple.

MISE EN TRAIN

- Brève situation (p. ex., activité, conversation, stimulation visuelle) servant à amener les élèves à faire un apprentissage.

Comment la mise en train peut-elle être conçue avec plusieurs points d'entrée pour tout un éventail d'apprenants?

Quel rôle les liens qui sont faits avec les connaissances préalables, la discordance, l'intuition et les hypothèses jouent-ils dans l'engagement cognitif des apprenants à l'égard de la grande idée ou du concept servant à établir le contexte pour l'apprentissage?

EXPLORATION

- Partie principale de la leçon durant laquelle la réflexion des élèves est explorée, évoquée ou révélée au moyen de questions, de tâches ou d'activités ayant un but précis.

Comment les expériences sont-elles conçues pour permettre aux élèves de mettre à profit leurs propres réflexions et compréhension pour chercher une solution?

Comment les interactions entre l'enseignant et les élèves et entre les élèves peuvent-elles aider ceux-ci à développer, préciser, expliquer et prolonger leur réflexion?

OBJECTIVATION

- À cette étape, l'enseignant aide l'élève à faire des liens avec le résultat d'apprentissage et l'élève définit et précise sa réflexion de façon authentique devant ses pairs, soit devant la classe ou en petit groupe.

Comment la coconstruction de critères en cours de route favorise-t-elle l'établissement de liens plus personnels?

Quelles sont les conditions qui doivent être mises en place pour aider tous les élèves à consolider leur apprentissage? Dans quelles situations est-il préférable de procéder à l'objectivation à un autre moment ou dans des groupes différents?

Quand et comment les concepts et les compétences transmis dans les leçons sont-ils identifiés et mis en pratique? Comment l'aisance est-elle développée?

On peut beaucoup apprendre des processus, modèles et stratégies, surtout lorsque des améliorations y sont apportées afin d'accroître l'efficacité pour les élèves (p. ex., utilisation de questions plus efficaces durant une leçon de mathématiques, emploi de messages encourageant les échanges entre élèves durant une discussion, exploration de différentes manières de stimuler la réflexion des élèves, adaptation de l'aménagement des lieux, etc.).

Les conceptions erronées

« Ce qui a beaucoup frappé les membres du personnel enseignant participants, c'est de s'apercevoir qu'ils avaient des conceptions erronées sur ce qu'est en réalité une enquête. Au fil de notre étude, il est devenu de plus en plus clair que l'enquête n'était pas seulement une autre étape s'ajoutant aux pratiques existantes. Les enseignants ont plutôt compris que c'était le fondement même sur lequel l'apprentissage des élèves devait s'appuyer. »

Enseignante, enquête collaborative provinciale

L'art d'enseigner

[Traduction]

« Il y a plusieurs pas de danse et, selon le partenaire et la musique, il est réellement possible de changer de répertoire. Nous sommes nombreux à nous en tenir à un mode par défaut et, c'est donc dire que lorsque la musique change pour une rumba ou un cha-cha-cha, nous continuons à danser la samba... »

Un bon professionnel doit être capable de changer de répertoire et d'utiliser un éventail de stratégies pédagogiques. »

Allan Luke (*Maîtres chercheurs en éducation*, 2012)

Trois types de connaissances

- Connaître nos élèves en tant qu'apprenants en participant à diverses évaluations enrichissantes en classe.
- Nous connaître nous-mêmes à titre d'apprenants en prenant part à des enquêtes en classe qui font le lien avec les besoins d'apprentissage des élèves.
- Connaître ce qui compte en classe en sachant reconnaître les grands défis de la pratique pour les élèves.

Trois principes pour nous guider

- C'est le but qui sert d'orientation (les processus et les modèles ne sont que des outils).
- L'espace doit être aménagé en fonction des besoins des élèves (là où les élèves travaillent et apprennent).
- Le contexte est ce qui compte le plus (pour permettre l'adaptation).

Étant donné qu'il n'existe aucune certitude, il importe alors

- De reconnaître ses propres modèles de réflexion.
- De s'interroger sur les questions que l'apprentissage des élèves et les commentaires des collègues ont soulevés.
- D'examiner les nouvelles perspectives qui ont été énoncées.
- De se demander si les pratiques pédagogiques ont été efficaces. Pour quels élèves? Quelles sont les nouvelles connaissances dont l'enseignante ou l'enseignant a besoin?

BIBLIOGRAPHIE

CITY, E.A., R.F. ELMORE, S.E. FIARMAN et L. TEITEL. *Instructional Rounds in Education: A Network Approach to Improving Teaching and Learning*, Cambridge, MA, Harvard Education Press, 2009.

COOPER, D. « Collaborating with Students in the Assessment Process », *Orbit*, vol. 36, n° 2, 2006, p. 20-23.

CYBORAN, V. « Self-Assessment: Grading or Knowing? », *Academic Exchange Quarterly*, vol. 10, n° 3, 2006, p. 183-186.

ELMORE, R. « Diriger les bases de l'enseignement », Une entrevue avec Richard Elmore, *en conversation*, vol. II, n° 3, [En ligne], été 2010. [<http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/leadership/Summer2010Fr.pdf>].

FOUNTAS, I. et G.S. PINNELL. « Guided Reading: The Romance and the Reality », *The Reading Teacher*, vol. 66, n° 4, 2013.

HANNAY, L., R. WIDEMAN et W. SELLER. *Professional Learning to Reshape Teaching*, Toronto, Ontario, Fédération des enseignantes et des enseignants de l'élémentaire de l'Ontario, 2010.

HEARNE, J. « Assessment as a Tool for Learning », *New Horizons for Learning*, [En ligne], 2001. [<http://www.newhorizons.org/strategies/assess/hearne.htm>].

KATZ, S. et L. EARLE. « Creating New Knowledge: Evaluating Networked Learning Communities », *Education Canada*, 2007.

LITTLE, J. W., M. GEARHART, M. CURRY et J. KAFKA. « Looking at Student Work for Teacher Learning, Teacher Community, and School Reform », *Phi Delta Kappan*, vol. 85, n° 3, 2003, p. 184-192.

LUKE, A. et K. KOH. « Authentic and Conventional Assessment in Singapore Schools: An Empirical Study of Teacher Assignments and Student Work », *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 16, n° 3, novembre 2009, p. 291-318.

MARZANO, R. « Art & Science of Teaching: It's How You Use a Strategy », *Educational Leadership*, décembre 2011.

MOORE, A. *The Good Teacher: Dominant Discourses in Teaching and Teacher Education*, New York, NY, Routledge Falmer, 2004.

OCZKUS, Lori, D. *L'enseignement réciproque : Quatre stratégies pour améliorer la compréhension en lecture*, Chenelière Éducation, 2010.

PERRY, R. et C. LEWIS. « Building Demand for Research Through Lesson Study »; cité dans COBURN, C. E. et M.K. STEIN (éditeurs). *Research and Practice in Education: Building Alliances, Bridging the Divide*, New York, NY, Rowman & Littlefield, 2010.

TIMPERLEY, Helen. *Using Evidence in the Classroom for Professional Learning*, document présenté au Colloque ontarien sur la recherche en éducation, Toronto, 2010.

Ressources du ministère de l'Éducation de l'Ontario

Mettre l'accent sur le raisonnement algébrique M-12 (2013)

Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario, Première édition, 1^{re} – 12^e année (2010)

Programme d'apprentissage à temps plein de la maternelle et du jardin d'enfants, Version provisoire (2010-2011)

Le curriculum de l'Ontario : Études sociales de la 1^{re} à la 6^e année – Histoire et géographie 7^e et 8^e année, Révisé (2013)

Accroître la capacité – Série d'apprentissage professionnel

- L'enquête collaborative en tant qu'apprentissage professionnel (2011)
- L'autoévaluation des élèves (2007)
- Engagement des parents (2012)

Maîtres chercheurs en éducation

- Steven Katz, Carmel Crévola et Anthony Muhammad (2013), en anglais
- Michael Fullan, Allan Luke et Lucy West (2012), en anglais

Webémission pour les éducatrices et les éducateurs

- Learning Is the Work, entretien approfondi avec Michael Fullan (2011), en anglais

Enquêtes collaboratives provinciales

« L'apprentissage dynamique » a cité des enseignants qui ont participé aux initiatives ci-dessous :

- Enquête collaborative pour l'apprentissage des mathématiques (ECA-M)
- Enquête collaborative – Cycle préparatoire/ 2^e année
- Leaders en littératie
- Initiative concernant les enseignantes et enseignants responsables de l'étude des travaux d'élèves (ERÉTÉ)