

The graphic features three orange silhouettes of people interacting with large, bold, orange text. One person is sitting on top of the text, another is climbing on the left side, and a third is on the right side. The text reads: "QU'AS-TU FAIT À L'ÉCOLE AUJOURD'HUI ?".

QU'AS-TU FAIT À L'ÉCOLE AUJOURD'HUI ?

PRATIQUES PÉDAGOGIQUES EFFICACES :
UN CADRE ET UNE RUBRIQUE

CADRE D'EFFICACITÉ PÉDAGOGIQUE MAI 2009

SHARON FRIESEN



Association canadienne d'éducation



Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ? est une initiative pluriannuelle de recherche-développement de l'Association canadienne d'éducation (ACE), financée grâce à une collaboration avec le Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA) et un certain nombre de conseils scolaires canadiens. Lancée en 2007, l'initiative est destinée à saisir, à évaluer et à inspirer de nouvelles idées pour rehausser les expériences d'apprentissage des adolescents dans leurs salles de classe et leurs écoles. Le travail de recherche-développement est effectué par l'intermédiaire du partenariat de l'ACE avec le réseau Galileo Educational Network et avec The Learning Bar Inc.

Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ?
Pratiques pédagogiques efficaces : Un cadre et une rubrique

MAI 2009

Publié par l'Association canadienne d'éducation (ACE)
317, rue Adelaide Ouest, bureau 300 Toronto (Ontario) M5V 1P9

Notation bibliographique recommandée

Friesen, S. 2009. *Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ? Pratiques pédagogiques efficaces : Un cadre et une rubrique* Toronto : Association canadienne d'éducation.

© Association canadienne d'éducation, 2009.
Tous droits réservés.

Aucune partie de cette publication ne peut être reproduite mécaniquement sans l'autorisation de l'éditeur. Les conseils scolaires participant à l'initiative *Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ?* détiennent le droit de reproduire le document pour l'utilisation au sein de leurs systèmes scolaires. Toute autre utilisation requiert l'autorisation préalable de l'Association canadienne d'éducation.
ISBN : 1-896660-41-X

TABLE DES MATIÈRES

Chapitre 1. Introduction	2
Un bref historique des idées concernant l'enseignement	2
L'enseignement pour le monde d'aujourd'hui	3
Chapitre 2. Principes de pratiques pédagogiques efficaces	4
Principe 1 – L'enseignant est un concepteur d'apprentissage	4
Principe 2 – Le travail que l'on demande aux élèves d'entreprendre vaut leur temps et leur attention	5
Principe 3 – Les pratiques d'évaluation rehaussent l'apprentissage des élèves et guident l'enseignement	5
Principe 4 – Les enseignants suscitent diverses relations interdépendantes	6
Principe 5 – Les enseignants rehaussent leurs pratiques en compagnie de leurs pairs	6
Conclusion	7
Annexe – Rubrique sur les pratiques pédagogiques efficaces	8
Références	15

Le monde change et les attentes en matière d'éducation évoluent en vue de s'y adapter. La nature de l'enseignement et son efficacité doivent faire de même. Ces changements ne posent pas un problème, ils indiquent plutôt la façon dont l'éducation, en tant que pratique vivante, se tient au fait des questions concernant ce qu'il y a lieu de faire lorsque survient une importante période de changement social, économique et technologique.

Lorsqu'un virage est nécessaire en éducation, il est courant que les idées proposées portent des traces du passé. L'enseignement efficace est l'une de ces idées. Le sens conféré à l'idée de ce qu'est un enseignant efficace est très lié aux mouvements éducationnels et aux idées culturelles qui datent du début du 20^e siècle. Si on omet d'examiner ces origines, les efforts investis pour créer de nouvelles images risquent d'être fixés dans des modèles dépassés d'efficacité.

UN BREF HISTORIQUE DES IDÉES CONCERNANT L'ENSEIGNEMENT

Au début du 20^e siècle, Edward Lee Thorndike a créé le domaine de la psychologie de l'éducation, ou psychopédagogie. Ses recherches et ses théories, qui mettaient l'accent sur « la fréquence, la récence et l'intensité » à titre de conditions essentielles d'apprentissage, ont eu des répercussions importantes et durables sur les pratiques et le matériel pédagogiques. Ces trois conditions ont été traduites, dans les pratiques en salle de classe, par les « lois » de Thorndike :

1. **Exercice** (fréquence) – les associations de stimulus-réponse sont renforcées par la répétition
2. **Récence** – la réponse la plus récente est susceptible de régir la répétition
3. **Effe** (intensité) – la probabilité de la répétition d'une réponse dépend généralement de sa conséquence ou de son effet – habituellement sous forme de récompense ou de punition.

À la même époque, un modèle d'affaires très efficient et efficace – la gestion scientifique – a commencé à se répercuter sur la structure de l'éducation. Mis au point par Frederick Winslow Taylor, ce modèle de gestion destiné à mesurer et à maximiser le rendement humain a gagné l'imagination et les pratiques en éducation au début du 20^e siècle. Le « mouvement de l'efficacité » comportait une version particulière de l'efficacité, version qui a migré de l'usine à la salle de classe sous forme de méthodes normalisées, de délais normalisés pour réaliser des résultats, de séquences d'actions (chacune pouvant être isolée des autres), ainsi que de récompenses, de punitions et de méthodes pour enseigner aux « travailleurs » comment respecter ces normes.

« Ce qui a été lancé avec tant d'enthousiasme et d'espoir il y a environ un siècle pour organiser et imaginer la scolarisation a tout simplement fait son temps [...] » (Jardine, Clifford et Friesen, 2008, p. 14).

Les modèles de scolarisation de Taylor et de Thorndike ont également défini l'efficacité des enseignants. Il était considéré que les relations entre les enseignants et les élèves passaient après l'importance de la gestion de classe par les enseignants, mettant l'accent sur la ponctualité, l'obéissance et le temps consacré aux tâches, et livrant l'information de façon rapide et efficace, selon un calendrier prescrit établi très loin de la salle de classe. Les objectifs d'apprentissage étaient normalisés, simples et inflexibles.

L'ENSEIGNEMENT POUR LE MONDE D'AUJOURD'HUI

Les nouveaux paradigmes de l'enseignement et de l'apprentissage nous poussent vers « une politique éducationnelle plus généreuse et plus réaliste et se répercutant sur la façon de fonctionner des enseignants » (Eisner, 1998, p. 111).

Au cours des 20 dernières années, nous avons appris que ce modèle d'apprentissage est fondamentalement vicié. Pour continuer d'exister dans la société du savoir, les écoles doivent changer. Ces changements « ne représentent pas le processus habituel consistant à compléter et à améliorer les idées existantes : ils représentent plutôt un changement de paradigme – une rupture radicale avec le passé qui nous oblige à arrêter et à repenser complètement une grande partie de ce que nous faisons » (Gilbert, 2005, p. 10, traduction libre). Les anciennes notions de la connaissance, de l'intellect et de l'apprentissage ne sont plus utiles dans un monde où ce que nous savons est moins important que ce que nous pouvons faire avec nos connaissances dans différents contextes et où notre capacité d'apprendre dépasse largement l'importance de notre capacité de respecter des règles (Gilbert, 2005).

La préparation des enseignants pour le 21^e siècle nécessite un examen approfondi de ce que signifie enseigner et apprendre dans des salles de classe de plus en plus réseautées, numérisées et riches en technologies. Les écoles et les enseignants doivent concevoir, de façon réfléchie et délibérée, des environnements et des tâches d'apprentissage permettant aux enseignants d'explorer des sujets pertinents et d'élaborer des pratiques pédagogiques efficaces dans une ère du savoir. Ils doivent mettre au point de nouvelles images et acquérir de nouvelles compétences pour concevoir et faciliter un apprentissage valable à l'aide de la technologie. Compte tenu de ce virage de notre monde et des nouvelles recherches sur les sciences de l'apprentissage, il est aisé de constater la complexité à laquelle font face les enseignants qui travaillent avec des apprenants du 21^e siècle. Fondé sur un examen sélectif de la documentation de recherche, ce document présente un ensemble de principes et de stratégies à propos de l'enseignement et de l'apprentissage efficaces tenant compte de ces nouvelles conditions.

Cinq principes fondamentaux, décrits ci-dessous et sous la rubrique sur les pratiques pédagogiques efficaces (annexe), constituent la base d'un cadre de pratiques pédagogiques efficaces :

1. Une pratique pédagogique efficace commence par la conception réfléchie et délibérée d'un apprentissage engageant les élèves sur les plans intellectuel et scolaire.
2. Le travail qu'on demande aux élèves d'entreprendre vaut la peine d'y consacrer leur temps et leur attention, est pertinent sur le plan personnel et est profondément relié au monde où ils vivent.
3. Les pratiques d'évaluation visent clairement à améliorer l'apprentissage des élèves et à guider les décisions et les actions d'ordre pédagogique.
4. Les enseignants engendrent diverses relations interdépendantes dans les salles de classe pour promouvoir l'apprentissage et susciter une solide culture d'apprentissage.
5. Les enseignants améliorent leurs pratiques en compagnie de pairs.

Ces cinq principes fondamentaux sont appuyés et infusés par l'emploi efficace de technologies modernes dans le cadre de enseignement et de l'apprentissage.

PRINCIPE 1 – L'ENSEIGNANT EST UN CONCEPTEUR D'APPRENTISSAGE

De nos jours, les pratiques pédagogiques efficaces sont centrées sur l'importance des possibilités d'apprentissage judicieusement conçues pour engager les élèves sur les plans scolaire et intellectuel. Bien que l'engagement scolaire attire notre attention sur des comportements actifs indiquant un engagement intense dans le travail en classe, l'engagement intellectuel se rapporte à un intérêt absorbant qui stimule la créativité et qui nécessite la contemplation, l'interprétation, la compréhension, l'établissement de sens et l'esprit critique. Un apprentissage qui invite les élèves à s'engager intellectuellement éveille le désir de savoir. Il en résulte un engagement personnel ardent de la part des apprenants d'explorer et d'approfondir des idées, des sujets, des problèmes ou des questions pendant une période prolongée.

Il est relativement facile de dégager les résultats de programmes d'études pertinents. Mais il est souvent beaucoup plus difficile de lier ces résultats aux concepts plus généraux requis pour établir des rapports entre les disciplines, la vie des élèves et le monde. La recherche récente portant sur les sciences de l'apprentissage a souligné l'importance de ces liens et dégagé trois aspects qui importent particulièrement pour concevoir l'apprentissage en vue d'un engagement scolaire et intellectuel :

1. commencer par les connaissances que les élèves possèdent déjà
2. organiser et utiliser les connaissances de façon conceptuelle
3. intégrer l'évaluation au tissu même de l'étude

*« [...] l'éducation implique une passion de savoir qui devrait nous engager dans une recherche enthousiaste de connaissance. »
(Freire, 1998, p. 4)*

Ces principes, de même que la nécessité d'établir des connexions qui comportent un sens pour la vie et le monde des élèves, font que les enseignants doivent entrer dans un cycle itératif de définition, de création, d'évaluation et de reconception, qui est essentiel pour engendrer des environnements d'apprentissage efficaces où les élèves approfondissent des questions, des sujets et des problèmes, bâtissent des savoirs et acquièrent une compréhension en profondeur.

PRINCIPE 2 – LE TRAVAIL QUE L'ON DEMANDE AUX ÉLÈVES D'ENTREPRENDRE VAUT LEUR TEMPS ET LEUR ATTENTION

L'apprentissage le plus efficace se produit lorsque les apprenants ont atteint un état que Csikszentmihalyi (1990, dans OCDE, 2007) nomme le flux. Lorsque l'apprenant vit cette expérience de motivation intrinsèque, que Willms, Friesen et Milton (2009) et Friesen (2007) appellent l'engagement intellectuel, sa concentration est si grande que le temps semble s'arrêter. À ce moment, le cerveau se met à établir des liens et à dégager des schémas dans les renseignements, donnant lieu à une puissante illumination issue de la compréhension (OCDE 2007, p. 72). L'impression d'épiphanie soudaine constitue le plaisir le plus intense que peut connaître le cerveau en contexte d'apprentissage (*ibid.*, p. 73) et représente, naturellement, une expérience très motivante au cours de laquelle les élèves ressentent le plaisir inhérent à un apprentissage en profondeur.

Pour acquérir des compétences dans un domaine ou un sujet d'étude, les élèves doivent :

- a. posséder une bonne base de connaissances factuelles
- b. comprendre les faits et les idées dans le contexte d'un cadre conceptuel
- c. organiser les connaissances de manière à en faciliter la récupération et l'application.

Ces conditions peuvent être réalisées au moyen d'un travail conçu pour les élèves et avec eux en vue de susciter une réflexion poussée et la rigueur intellectuelle, tout en engageant les élèves dans une conversation de fond. En plus d'intégrer des perspectives disciplinaires et interdisciplinaires, la conception du travail prévue par l'enseignant pour les élèves est pertinente sur le plan personnel et reliée au monde dans lequel ils vivent, tant à l'école qu'ailleurs.

PRINCIPE 3 – LES PRATIQUES D'ÉVALUATION REHAUSSENT L'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES ET GUIDENT L'ENSEIGNEMENT

Dans les environnements d'apprentissage contemporains, l'évaluation devrait occuper une grande part de la journée scolaire, non sous forme d'examen distincts, mais en tant que partie intégrante du processus d'apprentissage. La conception délibérée de l'évaluation pour l'apprentissage invitant les élèves à participer à l'élaboration des critères d'évaluation avec les enseignants constitue une puissante stratégie permettant aux élèves de réfléchir en profondeur, de comprendre les prochaines étapes et de rehausser leur autonomie d'apprentissage.

Pour améliorer leurs apprentissages, les élèves ont besoin de cibles claires et de modèles de ce qui constitue du travail de qualité. Les critères d'évaluation des résultats d'apprentissage doivent être très clairs pour les élèves afin qu'ils comprennent bien les objectifs de leur travail et ce que signifie le réaliser avec succès. Au Royaume-Uni, le British Assessment Reform Group (2006) a dégagé sept caractéristiques d'évaluation favorisant l'apprentissage :

1. l'évaluation est intégrée à la conception de l'enseignement et de l'apprentissage
2. les élèves connaissent les objectifs d'apprentissage
3. les élèves reconnaissent les normes qu'ils doivent respecter
4. les élèves participent à une autoévaluation
5. la rétroaction reçue permet aux élèves de passer aux étapes suivantes
6. les enseignants croient que chaque élève peut s'améliorer
7. dans le cadre de l'évaluation, tant l'enseignant que les élèves doivent passer en revue les données d'évaluation et faire une réflexion sur celles-ci.

* Flux est le terme défini par l'Office québécois de la langue française pour rendre le concept de 'flow' dans les travaux de ce psychologue.

Wiliam *et al.* (2004) soulignent également qu'il est important que les enseignants énoncent délibérément et directement les habitudes et les compétences de collaboration en matière d'évaluation par les pairs, de façon à soutenir l'autoévaluation en aidant les élèves à percevoir plus objectivement leur propre travail, du point de vue de leurs pairs. Pour que les élèves puissent guider leur propre travail et devenir des apprenants plus autonomes, ils doivent être encouragés à avoir conscience de leur travail et à examiner les progrès qu'ils réalisent en vue d'atteindre ces objectifs, en respectant les critères du cadre d'évaluation conçu en collaboration.

PRINCIPE 4 – LES ENSEIGNANTS SUSCITENT DIVERSES RELATIONS INTERDÉPENDANTES

Les environnements d'apprentissage efficaces se caractérisent par un ensemble de relations interdépendantes qui favorisent et suscitent une solide culture d'apprentissage. Ces relations sont :

- d'ordre pédagogique (enseignant-élèves)
- d'égal à égal (élève-élève);
- d'ordre communautaire (élèves-personnes à l'extérieur de l'école);
- entre les élèves et les disciplines qu'ils apprennent.

Au fil du temps, au fur et à mesure que les élèves vivent des relations et des environnements d'apprentissage qui favorisent la bienveillance, la prise de risques et la confiance, leur assurance en eux-mêmes en tant qu'apprenants grandit. Ces environnements « développent la capacité des gens d'établir des liens entre eux, de collaborer malgré leurs différences et d'accroître la valeur les uns des autres » (Gilbert, 2005, p. 68, traduction libre). Dans ce contexte, la diversité d'une population scolaire devient bienvenue, estimée et explorée.

L'importance d'avoir différents types de relations ne peut être négligée dans les idées contemporaines au sujet des pratiques pédagogiques efficaces. Les relations sont essentielles pour instruire les élèves, non seulement en ce qui concerne les compétences requises dans le monde du travail, mais aussi pour bâtir la cohésion sociale et produire des esprits qui ont le goût d'apprendre tout au long de leur vie.

PRINCIPE 5 – LES ENSEIGNANTS REHAUSSENT LEURS PRATIQUES EN COMPAGNIE DE LEURS PAIRS

Pendant trop longtemps, les enseignants ont travaillé dans des salles de classe isolées, avec de courts intermèdes dans la salle du personnel pour discuter d'apprentissage professionnel. La recherche indique toutefois clairement que les enseignants rehaussent leurs pratiques et, par conséquent, leur efficacité, en compagnie de leurs pairs.

Des constats récents portant sur certains des systèmes scolaires les plus performants du monde confirment l'affirmation que l'apprentissage est rehaussé lorsque les enseignants apprennent des choses en salle de classe, lorsque le leadership dont ils font preuve bénéficie d'un soutien continu et lorsque les enseignants disposent de possibilités d'apprendre les uns des autres (McKinsey & Company, 2007). Il est donc primordial que les enseignants soient familiarisés avec le travail d'autres enseignants grâce à des conversations professionnelles fréquentes centrées sur le travail, à l'accès aux salles de classe les uns des autres et à des périodes de planification en collaboration. Il est également très clair que si introspectif un enseignant soit-il, les commentaires reçus de ses pairs sont essentiels à l'amélioration de sa pédagogie.

« L'éducation repose sur les relations. Elles sont la clé de la réussite en apprentissage. À titre d'éducateurs, nous devons connaître et respecter nos élèves et les aider à se connaître et à se respecter les uns les autres en tant que collègues apprenants » (Fried, 2001, p. 49).

« [...] dans un espace où l'on construit des savoirs, il est considéré que toutes les idées peuvent être constamment améliorées par la capacité des autres de formuler des théories, d'enrichir des contributions, de poser des questions, de proposer des théories différentes, d'offrir des preuves de points de vue contraires, de remettre en question des interprétations. Pour atteindre tout leur potentiel d'apprentissage, les gens doivent développer et contribuer des idées qui sont à la fois mises en commun et enrichies par d'autres ». (Clifford, 2004, p. 7, traduction libre)

La technologie joue également un rôle fondamental pour transformer l'environnement de travail conventionnel des écoles. Les enseignants commencent à profiter des possibilités des communautés réseautées d'apprentissage professionnel destinées à mettre en commun des ressources et des compétences, à discuter d'approches pédagogiques, à réfléchir à leurs pratiques et à soutenir des collègues dans le cadre de l'expérience communautaire. En intégrant les communautés de recherche réseautées, les éducateurs peuvent travailler dans un espace collégial de collaboration pour examiner des idées et prendre part à des conversations d'ordre pédagogique portant sur leur travail et leur pratique. Dans des classes réseautées où les enseignants comme les élèves ont accès à des ordinateurs et à Internet, la salle de classe n'est plus un lieu isolé (Clifford *et al.*, 2004).

CONCLUSION

De nos jours, les enseignants sont appelés à collaborer avec des collègues pour concevoir des environnements d'apprentissage favorisant un engagement plus intense dans l'apprentissage sous forme de processus réciproque. L'apprentissage ne peut plus être considéré comme une transmission à sens unique, où « nous enseignons, ils apprennent ». Dans le cadre de ce processus, les enseignants doivent aider les élèves à comprendre pour apprendre, plutôt qu'à acquérir tout simplement des ensembles de faits et de compétences sans lien les uns avec les autres. Les pratiques pédagogiques efficaces tiennent également compte de l'importance de solides relations dans l'éducation des élèves, de l'établissement de cohésion sociale et de la génération d'esprits avides d'apprendre toute la vie durant. Avec des administrateurs et d'autres adultes importants, ils peuvent faire de l'école un lieu stimulant et important sur les plans social, scolaire et intellectuel.

ANNEXE – RUBRIQUE SUR LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES EFFICACES

PRINCIPE 1 – L'ENSEIGNANT EST UN CONCEPTEUR D'APPRENTISSAGE

PRINCIPE 1 – L'ENSEIGNANT EST UN CONCEPTEUR D'APPRENTISSAGE				
<p>La conception se concentre sur l'acquisition de la compréhension</p>	<p>L'enseignant possède une compréhension générale des résultats des programmes d'études et s'en sert pour enseigner.</p>	<p>L'enseignant possède une compréhension claire des résultats des programmes d'études et l'intègre parfois à l'apprentissage fondé sur l'enquête (c.-à-d. fondé sur des projets, des problèmes ou la conception).</p>	<p>L'enseignant possède une compréhension :</p> <ul style="list-style-type: none"> i. de la façon dont les élèves apprennent, ii. des concepts de base des disciplines et des liens entre elles iii. des résultats des programmes d'études <p>dans la conception de tâches servant à l'apprentissage fondé sur l'enquête (c.-à-d. sur des projets, des problèmes ou la conception) axant le questionnement des élèves sur des sujets, questions et problèmes au cœur de la discipline.</p>	<p>L'enseignant possède une compréhension exceptionnelle de :</p> <ul style="list-style-type: none"> i. de la façon dont les élèves apprennent, ii. des concepts de base des disciplines et des liens entre elles iii. des résultats des programmes d'études <p>dans la conception habile de tâches supérieures d'apprentissage fondé sur l'enquête (c.-à-d. sur des projets, des problèmes ou la conception) axant le questionnement des élèves sur des sujets, questions et problèmes au cœur de la discipline et reliés à la vie des élèves et au monde à l'extérieur de l'école.</p>
<p>La conception est informée par la connaissance de la discipline</p>	<p>L'enseignant choisit des activités qui soulignent l'acquisition de la matière par l'obtention de renseignements, de faits et de formules.</p>	<p>L'enseignant conçoit des activités d'apprentissage organisées autour de la matière et invite parfois en classe des experts de la discipline pour parler de leur travail.</p>	<p>L'enseignant conçoit des expériences d'apprentissage organisées autour des idées et des concepts de base de la discipline et amène les élèves à établir des liens entre les idées existantes et les nouvelles idées afin de susciter leur compréhension.</p>	<p>L'enseignant conçoit des expériences d'apprentissage qui engagent les élèves à effectuer un travail exigeant des modes distincts pour penser et agir dans le monde constitué par des disciplines en particulier – c.-à-d. les élèves pensent, agissent et s'engagent avec des idées et des concepts de base tout comme des historiens, chimistes, biologistes, botanistes, écrivains, journalistes, photographes, architectes, etc. pour établir des liens valables et bâtir une compréhension de fond.</p>

PRINCIPE 2 – LES ÉLÈVES ENTREPRENNENT DU TRAVAIL VALABLE

<p>Le travail est authentique</p>	<p>Le travail entrepris par les élèves les oblige à acquérir des faits statiques, inertes, et à s'en souvenir.</p>	<p>Le travail entrepris par les élèves comporte un certain lien avec le monde à l'extérieur de la salle de classe.</p>	<p>Le travail entrepris par les élèves les oblige à s'engager dans une collaboration productive les uns avec les autres, avec la discipline et avec d'autres experts en matière de questions centrales pour la discipline et la collectivité plus large à l'extérieur de l'école.</p>	<p>Le travail entrepris par les élèves les oblige à s'engager dans une collaboration productive les uns avec les autres, avec la discipline et avec d'autres experts en matière de problèmes, de sujets, de questions ou d'idées véritables qui constituent des préoccupations réelles et qui sont centrales pour la discipline, les élèves et la collectivité plus large à l'extérieur de l'école.</p>
<p>Le travail engendre une compréhension en profondeur</p>	<p>Le travail entrepris par les élèves engendre des dispositions intellectuelles accentuant la pensée unique en requérant une solution simpliste et/ou une conclusion absolue attribuée à une autorité externe, sans égard aux implications.</p>	<p>Le travail entrepris par les élèves requiert qu'ils fassent preuve de dispositions intellectuelles présentant des conclusions cohérentes les unes par rapport aux autres, avec des solutions simplistes et un examen superficiel des implications.</p>	<p>Le travail entrepris par les élèves engendre des dispositions intellectuelles disciplinées. On demande aux élèves de :</p> <ul style="list-style-type: none"> i. formuler des solutions plausibles, ii. formuler des hypothèses, iii. formuler un jugement raisonné et des conclusions fondées sur des preuves, iv. évaluer les implications allant au-delà de la situation immédiate. 	<p>Le travail entrepris par les élèves engendre de solides dispositions intellectuelles, l'innovation et la créativité. On demande couramment aux élèves de :</p> <ul style="list-style-type: none"> i. formuler des théories de travail plausibles et cohérentes, ii. formuler un jugement bien raisonné et des conclusions fondées sur des preuves, en examinant différents points de vue, iii. analyser des hypothèses, iv. discuter d'autres éventualités, c.-à-d. suppositions, v. examiner en profondeur les implications, vi. considérer les ambiguïtés, vii. travailler dans différents contextes, viii. établir des liens entre et parmi des concepts.

<p>L'évaluation est détaillée</p>	<p>L'évaluation est exclusivement sommative (c.-à-d. examens ou travaux administrés après l'apprentissage).</p> <p>L'enseignant ne sait pas se servir de l'évaluation formative pour améliorer l'apprentissage ou pour informer les pratiques pédagogiques.</p> <p>L'évaluation de l'apprentissage procure un portrait limité de l'apprentissage.</p> <p>L'enseignant compte sur une source de données d'évaluation, principalement sous forme d'examens écrits soulignant le par cœur.</p>	<p>L'évaluation est principalement sommative, informée par certaines données formatives (c.-à-d. des activités d'évaluation intégrées au processus d'apprentissage).</p> <p>L'enseignant utilise à l'occasion un instrument d'évaluation formative pour améliorer l'apprentissage et guider les décisions de planification.</p> <p>L'évaluation de l'apprentissage donne une image générale de l'apprentissage et des compétences des élèves.</p> <p>L'enseignant utilise un nombre restreint de sources comme données d'évaluation, dont des examens, des productions écrites et, parfois, des présentations technologiques.</p>	<p>L'évaluation est à la fois sommative et formative.</p> <p>L'enseignant utilise un nombre restreint d'évaluations formatives pour améliorer l'apprentissage et informer les décisions pédagogiques.</p> <p>L'évaluation de l'apprentissage donne une image précise et défendable de l'apprentissage et des compétences des élèves.</p> <p>L'enseignant utilise plusieurs données d'évaluation – observations, conversations et artéfacts, y compris un large éventail de preuves d'apprentissage, dont des productions écrites, des réflexions d'élèves, des portfolios, des images numériques de travaux d'élèves, des enregistrements audio et vidéo.</p>	<p>L'évaluation fait partie intégrante de l'apprentissage et est intégrée aux activités quotidiennes d'enseignement et d'apprentissage.</p> <p>L'enseignant utilise un large éventail d'évaluations formatives suivies pour informer des décisions pédagogiques et améliorer la pratique.</p> <p>L'évaluation de l'apprentissage donne une image précise, détaillée et défendable de l'apprentissage et des compétences des élèves au moment où la note est attribuée.</p> <p>L'enseignant et l'élève travaillent ensemble pour établir et recueillir plusieurs données d'évaluation tirées d'observations, de conversations et d'artéfacts, y compris un large éventail de preuves d'apprentissage, dont des productions écrites, des réflexions d'élèves, des portfolios, des images numériques de travaux d'élèves, des enregistrements audio et vidéo.</p>
<p>Des critères clairs sont établis</p>	<p>Les critères d'évaluation sont diffusés après l'attribution de la note.</p>	<p>Les critères d'évaluation sont établis par l'enseignant et expliqués en détail aux élèves avant le début du travail.</p>	<p>Les critères d'évaluation sont établis en collaboration avec les élèves pour s'assurer que tous aient leur mot à dire et comprennent les attentes en matière d'apprentissage.</p>	<p>Les critères d'évaluation sont établis en collaboration avec les élèves et font l'objet de médiation par des experts ou en fonction des compétences de la discipline pour refléter des normes authentiques de travail de qualité.</p>

<p>Les élèves sont autonomes</p>	<p>Les élèves n'ont pas accès aux critères d'évaluation pour établir des objectifs personnels; ils ne peuvent donc participer à l'établissement d'objectifs en dégageant des preuves d'apprentissage, ni réfléchir à l'écart entre les résultats courants et les résultats attendus.</p>	<p>Les élèves n'ont pas suffisamment accès aux critères d'évaluation, alors que l'apprentissage et/ou les critères sont si vagues qu'ils sont peu utiles. Les élèves ont donc peu de possibilités de participer à l'établissement d'objectifs en dégageant des preuves d'apprentissage, ni de réfléchir à l'écart entre les résultats courants et les résultats attendus.</p>	<p>Les élèves ont suffisamment accès aux critères d'évaluation et à des commentaires pendant l'apprentissage et peuvent donc :</p> <ul style="list-style-type: none"> i. dégager des preuves d'apprentissage, ii. cerner l'écart entre les résultats courants et les résultats attendus, iii. participer au suivi de leurs propres apprentissages au fur et à mesure qu'ils progressent, iv. contribuer à établir des objectifs d'apprentissage. 	<p>Les élèves ont accès aux critères d'évaluation et peuvent y revenir tout au long de l'apprentissage et ils reçoivent des commentaires suivis et précis de plusieurs sources quant à tous les aspects de l'apprentissage et peuvent donc :</p> <ul style="list-style-type: none"> i. produire des preuves d'apprentissage, ii. cerner l'écart entre les résultats courants et les résultats attendus, ainsi qu'établir comment combler cet écart, iii. suivre et diriger leurs propres apprentissages, iv. élaborer des stratégies efficaces d'apprentissage, v. établir d'importants d'apprentissage.
---	--	---	--	---

PRINCIPE 4 – LES ENSEIGNANTS SUSCITENT DIVERSES RELATIONS INTERDÉPENDANTES

<p>Les relations des élèves avec leur travail</p>	<p>Les élèves ne s'intéressent pas au travail qu'on leur demande de faire et ne le trouvent pas pertinent.</p> <p>La majorité des élèves ne font pas le travail et certains se conduisent mal.</p> <p>Les élèves font machinalement le travail ou font mine de le faire pour éviter des conséquences défavorables.</p>	<p>Les élèves sont dociles, mais trouvent que le travail qu'on leur demande de faire est peu pertinent.</p> <p>Certains élèves ne font pas le travail et d'autres le font pour se conformer aux exigences.</p> <p>Les élèves font le travail avec peu d'enthousiasme ou font le strict nécessaire pour obtenir la note de passage.</p>	<p>Les élèves peuvent établir des relations générales entre le travail et eux-mêmes, d'autres et/ou le monde réel.</p> <p>Les élèves font le travail, mais leur principale motivation est l'obtention de la note.</p> <p>Les notes motivent les élèves à faire un bon travail.</p>	<p>Les élèves sont engagés à fond dans leur travail et en connaissent l'importance pour eux, pour la discipline et/ou pour le monde réel.</p> <p>Les élèves sont investis dans le travail sur les plans émotionnel ou intellectuel (ne veulent pas arrêter / le délaisser / sortir de la classe ou de l'école.</p> <p>Les élèves sont si stimulés par l'apprentissage qu'ils consacrent plus de temps et d'énergie à faire le travail. Ils tirent du plaisir du travail effectué et la note n'est pas leur principale motivation.</p>
<p>Les relations de l'enseignant avec les élèves</p>	<p>L'enseignant demande aux élèves de se rendre à son bureau à l'avant de la classe s'ils éprouvent des difficultés pendant qu'ils travaillent tranquillement à leurs pupitres.</p> <p>L'enseignant donne des consignes concernant la façon d'effectuer le travail.</p>	<p>L'enseignant circule parmi les élèves pendant qu'ils travaillent pour s'assurer qu'ils respectent les consignes et les aide au besoin.</p> <p>L'enseignant offre des choix de produits que les élèves peuvent utiliser pour effectuer le travail.</p>	<p>L'enseignant circule parmi les élèves pendant qu'ils travaillent en collaboration, afin de vérifier l'apprentissage, de stimuler la discussion, de poser des questions, de provoquer la réflexion ou de suggérer des ressources, sur demande ou au besoin.</p> <p>L'enseignant aide les élèves à apprendre comment, quand et pourquoi utiliser différentes stratégies et offre des tuyaux, des indices et des commentaires à toute la classe en fonction de l'observation d'élèves individuels ou pour anticiper des problèmes susceptibles de survenir.</p>	<p>L'enseignant engage les élèves dans un dialogue pendant leur travail afin d'enrichir l'apprentissage, de stimuler la discussion, de poser des questions, de provoquer la réflexion, de suggérer des ressources et d'aider les élèves à déterminer les étapes d'apprentissage suivantes.</p> <p>L'enseignant et d'autres partenaires pédagogiques rendent publics leurs processus de réflexion, aident les élèves à apprendre comment, quand et pourquoi utiliser différentes stratégies et technologies, et procurent des tuyaux, des indices et des commentaires au fur et à mesure que le travail des élèves progresse, plutôt qu'à la fin.</p>

PRINCIPE 4 – LES ENSEIGNANTS SUSCITENT DIVERSES RELATIONS INTERDÉPENDANTES

Les relations des élèves entre eux	<p>Les élèves travaillent seuls, avec quelques occasions de répondre verbalement à des questions au sujet de la matière étudiée.</p>	<p>Les élèves mettent en commun des idées pour bâtir la compréhension de la matière.</p>	<p>Les élèves ont des interactions au sujet des idées, dans le cadre d'un dialogue bâtissant sur les idées de tous.</p>	<p>Les élèves collaborent et leur dialogue engendre une camaraderie intellectuelle favorisant une meilleure compréhension collective du sujet.</p>
	<p>Il existe une rivalité entre les élèves.</p>	<p>Les élèves travaillent en tant que membres d'un groupe dont les procédés de prise de décisions sont établis de façon informelle, donnant souvent lieu à des incohérences de mise en œuvre, sans faire participer tous les membres du groupe au processus décisionnel.</p>	<p>Les élèves travaillent les uns avec les autres, suivant des procédés établis de prise de décisions.</p>	<p>Tous les membres de l'équipe mobilisent leurs forces personnelles pour exposer leurs idées et négocier l'intégration des idées personnelles et des idées des autres, utilisant les contrastes pour susciter et soutenir la progression du savoir de toutes l'équipe, puisque chaque membre joue un rôle important et prend une responsabilité personnelle dans la prise de décisions.</p>

<p>L'enseignement est un savoir</p>	<p>L'enseignant utilise du matériel pédagogique produit dans le commerce.</p> <p>L'enseignant utilise et s'écarte rarement des ressources prescrites, même si les renseignements y sont dépassés et/ou inexacts.</p> <p>L'enseignant travaille isolément.</p> <p>L'enseignant participe aux communautés d'apprentissage dans le cadre d'une initiative scolaire, mais n'utilise pas les technologies de communications en ligne pour l'apprentissage professionnel.</p> <p>L'enseignant n'a pas consulté de recherche en éducation depuis l'obtention de son diplôme d'un collège ou d'une université.</p>	<p>L'enseignant donne aux élèves des possibilités d'explorer des domaines s'insérant dans ses compétences et/ou leur suggère des guides pédagogiques proposés dans le commerce.</p> <p>L'enseignant soulève à l'occasion des actualités se rapportant au programme d'études pour en parler aux élèves.</p> <p>L'enseignant partage des leçons et des activités qu'il a préparées.</p> <p>L'enseignant participe aux communautés d'apprentissage dans le cadre d'une initiative scolaire, mais utilise parfois des technologies de communications en ligne pour l'apprentissage professionnel.</p> <p>L'enseignant connaît la recherche mais fait peu ou pas d'effort pour l'intégrer à la propre pratique.</p>	<p>L'enseignant donne aux élèves des possibilités d'explorer des domaines hors de son champ de compétences, mais reste toujours un pas devant les élèves.</p> <p>L'enseignant continue d'acquérir et de rester au fait des connaissances reliées à la matière qu'il enseigne.</p> <p>L'enseignant obtient des commentaires au sujet de la planification pédagogique de la part de collègues et de mentors.</p> <p>L'enseignant participe à des communautés d'apprentissage scolaires et en ligne pour profiter de l'apprentissage professionnel continu requis pour améliorer la pratique.</p> <p>L'enseignant connaît la recherche récente et agit en conséquence.</p>	<p>L'enseignant enrichit ses propres savoirs et des questions avec les élèves et les invite à faire partie du processus pédagogique.</p> <p>L'enseignant continue d'acquérir et de rester au fait des connaissances de la discipline alors qu'elle évolue à travers le monde.</p> <p>L'enseignant collabore avec d'autres pour concevoir de solides tâches d'apprentissage et obtenir des commentaires au sujet de la planification pédagogique de la part de collègues et de mentors.</p> <p>L'enseignant participe à des communautés d'apprentissage scolaires et en ligne pour profiter de l'apprentissage professionnel continu qu'il requiert, pour améliorer la pratique et pour faire progresser l'apprentissage de collègues.</p> <p>L'enseignant prend l'initiative de se renseigner à propos de la documentation de recherche courante et de l'intégrer aux pratiques d'enseignement et d'apprentissage.</p>
--	--	--	---	--

RÉFÉRENCES

- Assessment Reform Group. 2006. *The role of teachers in the assessment of learning*, London, R.-U., Institute of Education, University of London.
- Bransford, J. D., A. L. Brown et R.R. Cocking, (éd.). 2000. *How people learn : Brain, Mind, Experience, and School*, Washington, DC, National Academy Press.
- Callahan, R. 1962. *Education and the cult of efficiency : A study of the social forces that have shaped the administration of the public schools*, Chicago, IL, University of Chicago Press.
- Clifford, P., S. Friesen et J. Lock. 2004. *Coming to teaching in the 21st century : A research study conducted by the Galileo Educational Network*.
- Eisner, E.W. 1998. *The kind of schools we need*, Portsmouth, NH, Heinemann.
- Freire, P. 1998. *Teachers as cultural workers : Letters to those who dare to teach*, Boulder, CO, Westview Press.
- Fried, R. L. 2001. *The passionate learner : How teachers and parents can help children reclaim the joy of discovery*, Boston, Beacon Press.
- Friesen, S. 2007. *Inside an accessible classroom*, rapport de recherche préparé pour Alberta Education.
- Gilbert, J. 2005. *Catching the knowledge wave ? The knowledge society and the future of education*, Wellington, NZ, NZCER Press.
- Goodrich, A. H. 1999. « When assessment is instruction and instruction is assessment : Using rubrics to promote thinking and understanding », dans *The Project Zero Classroom : Views on Understanding*, L. Hetland et S. Veenema (éd.), Cambridge, MA, Harvard Graduate School of Education.
- Jardine, D., P. Clifford et S. Friesen. 2008. *Back to the basics of teaching and learning : Thinking the world together 2nd edition*. New York, NY : Routledge.
- McKinsey & Company. 2007. *How the world's best-performing school systems come out on top*, Consulté le 21 février 2008, http://mckinsey.com/client-service/social-sector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). 2007. *Comprendre le cerveau – Naissance d'une science de l'apprentissage*, Paris, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.
- William, D., C. Lee, C. Harrison et P. Black. 2004. Teachers developing assessment for learning : Impact on student achievement. *Assessment in Education*, 11(1), p. 49-65.
- Willms, J. D, S. Friesen et P. Milton. 2009. *Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ? Premier rapport national*, Toronto, Ontario, Association canadienne d'éducation.

QU'AS-TU
FAIT À
L'ÉCOLE
AUJOURD'HUI ?



Association canadienne d'éducation

317, rue Adelaide Ouest, bureau 300

Toronto (Ontario) M5V 1P9

Téléphone : 416 591 6300 Télécopieur : 416 591 5345

Courriel : info@cea-ace.ca www.cea-ace.ca



Association canadienne d'éducation



The Learning Bar

