
***Connexions : Implanter les programmes d'études
en salle de classe***

**Manuel de croissance personnelle et professionnelle à l'intention
des enseignants et enseignantes**

Ébauche

Mai 2001

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan

Table des matières

Introduction.....	1
Aperçu du manuel	1
Démarches de croissance personnelle et professionnelle.....	1
Buts du manuel.....	1
Le modèle « Connexions »	3
Liens avec le tronc commun	4
Organisation du manuel.....	4
Utilisation du manuel	4
Pour plus d'information	4
Chapitre 1: Réponses aux questions sur le tronc commun.....	7
Aperçu général	7
1. Quels sont les éléments de l'infrastructure du tronc commun?.....	7
2. Quelles sont les responsabilités de l'enseignante par rapport à l'implantation et à la remise à jour des programmes d'études?.....	12
3. Comment les approches retenues dans les programmes d'études ont-elles été choisies et conçues?	14
4. Implantation du tronc commun : Où en sommes-nous dans le processus d'implantation?	15
5. Que signifient les termes relatifs à l'implantation?	16
6. Quels obstacles les enseignantes disent-elles rencontrer dans l'implantation du tronc commun?	17
7. Quels types d'appuis sont nécessaires pour les enseignantes qui participent à l'implantation et à la remise à jour des programmes d'études?	20
Pour résumer	20
Chapitre 2: Réflexion sur les programmes d'études	19
Aperçu général	7
Quoi?	20
Comment?	20
Pourquoi?	20
En quoi la réflexion diffère-t-elle d'autres types de développement professionnel?.....	20
Organisation du chapitre.....	20
Piste de réflexion I: Les buts personnels	22
Liens avec le tronc commun	24
Appliquer sa compréhension	24
Piste de réflexion II : Les engagements professionnels	25
Liens avec le tronc commun	26
Appliquer sa compréhension	27
Piste de réflexion III : Les nombreux visages et facettes de l'apprentissage	28
Liens avec le tronc commun	32
Appliquer sa compréhension	33
Piste de réflexion IV : Tirer le meilleur parti des programmes d'études	34
Reconnaître et utiliser les éléments communs des programmes d'études	35
Comprendre les intentions et les orientations de chaque domaine d'étude.....	38
Appliquer sa compréhension	43

Pour résumer	44
Chapitre 3: Investigation des programmes d'études.....	45
Aperçu général	45
Quoi?	45
Comment?	45
Pourquoi?	45
Organisation du chapitre.....	45
Étape 1: Engagement	48
Étape 2: Concentration	48
Aperçu général	48
Utiliser les outils de planification et d'évaluation pour choisir un centre d'intérêt et un objectif professionnel	50
Étape 3: Planification	52
Aperçu général	52
À propos des éléments du plan d'investigation d'un programme d'études	53
Les étapes de la planification	57
Considérations importantes	58
Étape 4: Exécution	60
Considérations importantes	60
Étape 5: Revue.....	63
Considérations importantes	64
Chapitre 4: Réseau axé sur les programmes d'études.....	67
Aperçu général	67
Quoi?	67
Comment?	67
Pourquoi?	68
Organisation du chapitre.....	69
Section 1 : Établir un réseau axé sur les programmes d'études qui soit efficace	69
Pour démarrer : Aperçu général des mesures et décisions	69
Bâtir et soutenir une communauté d'apprenants	77
Renforcer les modes de communication.....	78
Section 2 : Le dialogue, le partage et la résolution de problèmes	78
Apprendre grâce au partage et au dialogue	79
Du temps pour le partage et le dialogue	79
Un dialogue n'est pas un débat	80
Passer du partage au dialogue pour aboutir à l'action.....	81
Établir un lien entre la théorie et la pratique	83
Réagir aux dilemmes de l'enseignement et aux problèmes courants ou récurrents	84
Section 3 : Partager et évaluer les ressources et élaborer une unité en collaboration avec des collègues	87
Partager et évaluer les ressources	87
Comment aborder l'élaboration d'une unité en collaboration avec des collègues	88
Activités culminantes : Célébrer, réfléchir, faire un retour en arrière, se tourner vers l'avenir	90
Annexe A : Outils d'évaluation et de planification à utiliser dans le cadre de la démarche d'investigation des programmes d'études.....	92
Outil d'évaluation 2 : Les étapes de la démarche d'implantation	

Outil de planification A : Suggestions d'objectifs professionnels	96
Outil de planification B : Connaissance des besoins, des appuis et des programmes d'études	109
Outil de planification C : Exemple du plan d'investigation d'un programme d'études	111
Outil de planification D : Élaborer une gamme d'indicateurs de succès	128
Annexe B : Idées pour l'élaboration d'une unité.....	132
Références	137

Introduction

Aperçu du manuel

Connexions : *Implanter les programmes d'études en salle de classe* décrit un modèle de développement professionnel basé sur le tronc commun de la Saskatchewan (modèle « Connexions ») et géré par l'enseignant. Les trois démarches de croissance personnelle et professionnelle proposées dans le manuel peuvent se faire individuellement ou collectivement.

Démarches de croissance personnelle et professionnelle

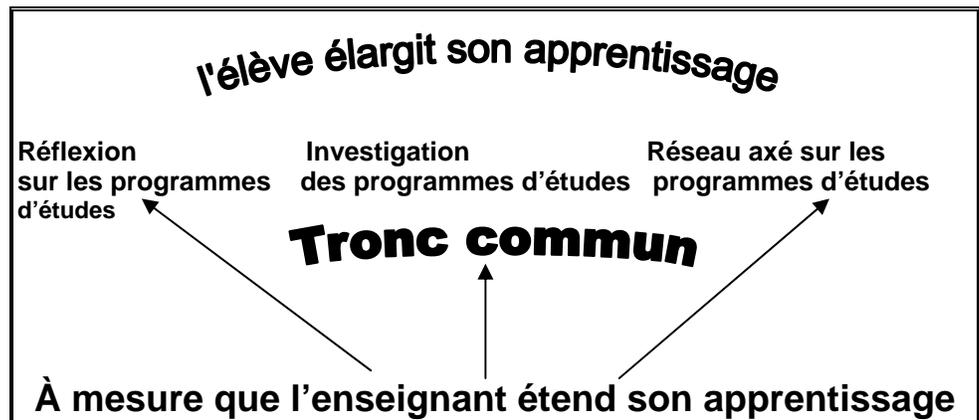
1. Réflexion sur les programmes d'études
2. Investigation des programmes d'études
3. Réseau axé sur les programmes d'études

Chaque démarche est unique, offrant à l'enseignant différents types d'apprentissage, y compris la possibilité:

- d'approfondir sa compréhension de la situation enseignement-apprentissage;
- d'élargir son répertoire de techniques d'enseignement et d'évaluation;
- de consolider ses systèmes de soutien, y compris les relations avec ses collègues.

Ces activités ont pour but ultime de renforcer l'enseignement et d'accroître les possibilités d'apprentissage pour l'élève. Le tableau ci-dessous indique les rapports ou connexions entre les éléments de ce modèle.

Les activités proposées dans le manuel ont pour but ultime de renforcer l'enseignement et d'accroître les occasions d'apprentissage pour l'élève. Le développement personnel et professionnel axé sur le tronc commun constitue le véhicule qui permet d'atteindre ce but.



Buts du manuel

- Appuyer la planification en matière de croissance personnelle et professionnelle.
- Guider les démarches autogérées d'implantation et de remise à jour des programmes d'études.
- Fournir des outils de consultation rapide pour plusieurs activités de développement professionnel.
- Présenter des méthodes d'évaluation personnelle et d'évaluation du contexte en relation avec le tronc commun.

-
- Approfondir la compréhension de l'infrastructure du tronc commun et de ses composantes.

Objectif : Rehausser l'enseignement et l'apprentissage chez l'élève.

Connexions : Implanter les programmes d'études en salle de classe

Le modèle de développement professionnel proposé dans *Connexions : Implanter les programmes d'études en salle de classe* s'inspire tout autant d'ouvrages pertinents que de l'expérience et des conseils offerts par des enseignants. Les trois démarches de croissance professionnelle qu'il propose ont été :

- adaptées pour refléter le contexte de la Saskatchewan;
- élaborées pour appuyer la planification du programme de l'année et de la croissance professionnelle.

Participer à l'investigation, à la réflexion ou à la mise sur pied d'un réseau axé sur les programmes d'études coïncide avec ce que l'enseignant fait déjà et le complète plutôt que d'ajouter à ses responsabilités.

Cela signifie que de participer à l'investigation des programmes d'études, à la réflexion sur les programmes d'études ou à la mise sur pied d'un réseau axé sur les programmes d'études coïncide avec ce que l'enseignant fait déjà et le complète plutôt que d'ajouter à ses responsabilités. (Voir le tableau ci-dessous : « Exemple du plan de croissance personnelle et professionnelle d'un enseignant », qui illustre le lien entre les responsabilités habituelles en salle de classe, le développement professionnel et les démarches suggérées dans le manuel.)

Exemple du plan de croissance personnelle et professionnelle d'un enseignant

Nom : _____ Niveau-classe-programme : _____

- 1. Durant l'année scolaire _____, j'ai l'intention de me concentrer sur les objectifs suivants :**
 - (a) utiliser les objets de manipulation dans mon programme de mathématiques;
 - (b) explorer le volet création / production du programme d'éducation artistique;
 - (c) intégrer les perspectives et le contenu indiens et métis.
- 2. Pour atteindre ces objectifs, voici les stratégies que j'utiliserai :**
 - (a) appliquer la démarche d'investigation des programmes d'études pour introduire et évaluer l'utilisation des objets de manipulation; travailler avec un mentor habitué à utiliser les objets de manipulation;
 - (b) participer à un réseau d'enseignants pour m'aider à atteindre mes trois objectifs; utiliser les ressources présentées dans *Connexions : Implanter les programmes d'études en salle de classe* pour planifier des unités du programme d'éducation artistique en collaboration avec d'autres enseignants;
 - (c) participer à la conférence Awasis; chercher et évaluer une gamme plus large de ressources pertinentes à l'appui de l'éducation multiculturelle.
- 3. Les indicateurs suivants attesteront de l'atteinte de mes objectifs :**
 - (a) achèvement du plan d'investigation du programme d'études; preuves de la mise en œuvre du plan (productions des élèves, vidéos, notes dans mon emploi du temps, etc.);
 - (b) élaboration de nouvelles unités du programme d'éducation artistique qui incorporent le processus de création;
 - (c) utilisation d'une gamme plus riche de ressources multiculturelles appropriées et leur intégration aux plans de leçons en français, sciences humaines et sociales, et sciences.

Signature de l'enseignant ou de l'enseignante : _____ Date : _____ _____
--

Chaque démarche de développement professionnel proposée dans le manuel offre des possibilités :

- de favoriser la croissance chez l'enseignant;
- d'implanter ou de remettre à jour le programme d'études;
- de trouver des appuis chez les autres enseignants et au sein de l'administration.

*“En tant qu’enseignant, le plan de croissance [personnelle et professionnelle] m’a permis de me concentrer sur de nouvelles stratégies et d’entrer en relation avec des collègues poursuivant les mêmes buts.
(Un enseignant de la Saskatchewan)*

Témoignage d’un enseignant

J’ai eu le privilège de travailler à un plan de croissance professionnelle à titre d’enseignant et à titre d’administrateur. En tant qu’enseignant, le plan de croissance m’a permis de me concentrer sur de nouvelles stratégies et d’entrer en relation avec d’autres enseignants qui poursuivaient les mêmes objectifs. En tant qu’administrateur dans une école, j’ai été impressionné par la profondeur de pensée dont témoignaient les plans de croissance et par les réflexions des enseignants en salle de classe. Au cours d’une conférence sur les essais d’implantation de nouvelles stratégies, une enseignante a raconté à quel point la stratégie coopérative utilisée pour l’atelier d’écriture était différente de toute autre stratégie qu’elle avait employée jusque là. Elle a décrit de façon très expressive les réserves qu’elle avait quant à cette stratégie et son inquiétude devant le fait de ne pas connaître le résultat. Puis, elle m’a invité à observer la classe en action. Dans sa classe, il y avait de véritables auteurs qui s’efforçaient de trouver de nouvelles façons d’exprimer leur pensée. Ces enfants demandaient l’avis et les commentaires de leurs pairs et plusieurs révisaient avec empressement leur texte. Les enfants comme l’enseignante reconnaissaient qu’ils apprenaient ensemble.

Personnellement, en tant qu’administrateur, l’expérience m’a apporté plus que toute autre activité structurée de développement professionnel ou que toute lecture professionnelle.

Le tableau suivant illustre le centre d’intérêt de chaque démarche décrite dans le modèle « Connexions ». Bien que ces démarches se chevauchent jusqu’à un certain point, le tableau décrit les principaux points de chaque démarche.

	Réflexion sur les programmes d’études	Investigation des programmes d’études	Réseau axé sur les programmes d’études
Contexte	Personnel	Salle de classe	Collégial
Critères de la démarche	- favorise la réflexion; - encourage le questionnement; - capacité d’établir des liens;	- active; - implantation; - adaptation et remise à jour;	- interaction; - développement; - résolution de problèmes;
Principaux types de croissance professionnelle	- connaissance de soi; - motivation ou vision; - créativité et raisonnement critique;	- aptitudes et capacités en matière d’enseignement et d’évaluation; - aptitudes et capacités en matière d’évaluation des programmes;	- aptitudes et capacités en matière de planification; - capacités de dialogue et de discussion; - capacités en matière de coopération;
Éléments du	- philosophie et orientation du tronc commun; - similarités et différences des programmes du tronc commun;	- stratégies et démarches d’enseignement; - outils et techniques d’évaluation;	- unités et modules - documents et ressources des programmes d’études; - philosophie et orientation du tronc commun;

tronc commun			
Comment la démarche appuie l'implantation	approfondit la compréhension : - de la façon dont l'enseignant interprète les programmes d'études; - des démarches d'apprentissage et des différences entre les élèves; - de l'impact des programmes d'études sur l'enseignant et sur l'élève; - des possibilités d'intégration et d'adaptation.	permet d'apprendre et d'améliorer : - les démarches et les stratégies d'enseignement; - les outils et les techniques d'évaluation; - les méthodes d'évaluation des programmes.	- planification, élaboration des unités et modules; - mise en commun et évaluation des ressources; - partage des idées, des expériences, des problèmes courants, des solutions; - soutiens mutuels.

Nous avons inséré, pour consultation rapide, des tableaux qui décrivent les aspects du tronc commun qui appuient la planification et la croissance professionnelle.

Liens avec le tronc commun

Pour planifier les leçons autant que le développement professionnel, l'enseignant s'inspire surtout des programmes qu'il lui revient d'implanter. Puisque le tronc commun est le programme obligatoire en Saskatchewan, nous y avons puisé les exemples relatifs aux objectifs et aux actions de développement professionnel donnés aux chapitres 2, 3 et 4.

Nous avons inséré, à titre d'outils de consultation rapide, des tableaux décrivant divers aspects du tronc commun que les novices autant que les enseignants chevronnés pourront utiliser. Ces tableaux répondent à des questions courantes et permettent aux enseignants qui débutent dans l'enseignement, qui abordent une nouvelle matière ou qui arrivent dans la province d'obtenir des renseignements généraux sur le tronc commun de la Saskatchewan. Le chapitre 1 présente le résumé de ces renseignements sur le tronc commun, ainsi que des tableaux et outils utiles à la démarche de développement professionnel.

Les autres chapitres du manuel présentent l'information nécessaire pour entreprendre la réflexion sur les programmes d'études (ch. 2), l'investigation des programmes d'études (ch. 3) et la mise sur pied d'un réseau axé sur les programmes d'études (ch. 4).

Organisation du manuel

Ce manuel est basé sur un modèle d'implantation progressive des programmes d'études qui donne l'occasion à l'enseignant de cheminer par étapes vers une implantation plus complète et à un rythme qui reflète :

- ses expériences, ses points forts et les difficultés à surmonter;
- le degré et la qualité des appuis disponibles.

Le tableau de la page suivante présente un aperçu général de ce modèle d'implantation progressive. On en trouvera une description plus complète à la section « Outil d'évaluation n° 2 » (p. 80-81).

Utilisation du manuel

L'enseignant peut :

- choisir une pratique sur laquelle se concentrer chaque année ou chaque semestre;
- isoler une section ou un tableau au besoin;
- utiliser le manuel dans son intégralité.

Pour plus d'information :

- sur le tronc commun, consulter le chapitre 1, p. 6.
- sur la réflexion sur les programmes d'études, consulter le chapitre 2, p. 19.
- sur l'investigation des programmes d'études, consulter le chapitre 3, p. 41.
- sur les réseaux axés sur les programmes d'études, consulter le chapitre 4, p. 59.

Ce manuel s'inspire d'un modèle qui reconnaît que l'implantation du tronc commun est une démarche progressive, non pas une activité isolée ou ponctuelle.

Les étapes de la démarche d'implantation

N.B. La ligne pointillée indique les activités qui peuvent avoir lieu durant toutes ou presque toutes les étapes.

←.....
Poser les bases.....→
Créer un environnement propice à l'apprentissage axé sur l'élève, à l'enseignement équitable, au partage avec les pairs et à la prise de risque de la part de l'enseignant.

Étape 1 : Prise de conscience

Prendre connaissance des grandes orientations, des approches globales et du contenu spécifique d'un programme d'études.

Étape 2 :

Exploration

Ajouter les unités, les stratégies et les techniques d'un nouveau programme d'études à un programme existant.

Étape 3 : Synthèse

Planter un programme d'études de manière appropriée comme un tout, en comprenant les rapports entre ses parties.

Étape 4 : Raffinement

Planter un programme en se basant sur la compréhension et l'intégration de toutes les composantes et initiatives du tronc commun et sur la connaissance des similarités et des différences entre les programmes d'études.

←.....
La pédagogie différenciée (ou dimension adaptation).....→

Adapter l'enseignement, l'environnement pédagogique, les ressources et les thèmes pour répondre aux besoins de l'élève d'une manière qui soit conforme aux intentions ou orientations des programmes d'études.

←..... **Remise à jour**.....→

Améliorer, modifier, élargir les programmes d'études qui ont été intégralement implantés; participer à la modification des programmes à l'échelle locale, régionale et provinciale; tenir compte du résultat des évaluations provinciales des programmes d'études; évaluer des aspects d'un programme d'études en s'appuyant sur les renseignements recueillis à l'étape du raffinement.

Chapitre 1 : Réponses aux questions sur le tronc commun

Ce chapitre présente des tableaux et de l'information générale sur l'infrastructure du tronc commun et sur les programmes d'études qui peuvent servir de documents de base à l'enseignante qui entreprend une démarche de développement professionnel. On peut aussi s'y reporter au besoin.

Le tronc commun est plus qu'un ensemble des contenus à enseigner. Il comprend aussi :

- *des approches pédagogiques particulières;*
- *des méthodes d'évaluation;*
- *des attitudes, des valeurs et des comportements qui appuient l'équité en matière d'éducation.*

L'infrastructure du tronc commun comprend des domaines d'étude et d'autres composantes et initiatives qui se complètent les unes les autres dans l'environnement de la classe et de l'école toute entière afin de soutenir l'apprentissage chez tous les élèves.

Aperçu général

L'information, les tableaux de référence et les outils d'évaluation présentés dans cette section résument l'information ayant trait à plusieurs aspects de l'implantation et de la remise à jour des programmes d'études du tronc commun.

Les tableaux de référence contiennent de l'information sur :

- les principaux éléments de l'infrastructure du tronc commun et des principales orientations des programmes d'études;
- les responsabilités de l'enseignante en ce qui a trait à l'implantation, à la remise à jour et à la croissance professionnelle;
- la manière dont les programmes d'études sont élaborés;
- l'historique du tronc commun et l'étape actuelle d'implantation;
- la terminologie ayant trait à l'implantation et à la remise à jour des programmes d'études de la Saskatchewan;
- les obstacles que l'enseignante peut rencontrer dans l'implantation (un outil pour évaluer votre propre contexte);
- des appuis pour l'enseignante (peut servir à évaluer votre propre contexte).

L'information qui suit peut servir de source de renseignements pour le reste du document ou on peut s'y reporter au fur et à mesure des besoins.

1. Quels sont les éléments de l'infrastructure du tronc commun?

L'infrastructure du tronc commun comprend les composantes et les initiatives qui décrivent **ce qui** est enseigné, ainsi que la meilleure **façon** d'enseigner ces connaissances de manière à soutenir l'apprentissage chez **tous les élèves**. Cela signifie que le tronc commun aide à atteindre les buts et objectifs de l'éducation en se concentrant sur :

- les élèves et les contextes;
- le contenu;
- l'enseignement et l'évaluation;
- l'équité en matière d'éducation.

Tableau de référence I

Bien que le « Tableau de référence I » (p. 8) énumère les composantes et les initiatives du tronc commun séparément, dans les faits, ces composantes et initiatives sont intégrées au sein des programmes et des environnements pédagogiques. Par exemple, les apprentissages essentiels communs (AEC), la pédagogie différenciée (ou dimension adaptation) et les initiatives du tronc commun telles que l'égalité entre les sexes et le contenu et les perspectives indiens et métis font partie intégrante de toutes les leçons, unités et modules des domaines d'étude du tronc commun. De plus, les politiques, programmes, règlements et activités de routine de l'école et de la commission scolaire sont élaborés de manière à refléter et appuyer les initiatives du tronc commun telles que l'égalité entre les sexes et les perspectives et le contenu indiens, métis et inuits.

Cette intégration des composantes du tronc commun s'accomplit également en s'assurant que tous les cours reflètent les mêmes grandes orientations et intentions globales. Le « Tableau de référence II » précise ces orientations, ces intentions ainsi que leurs principales caractéristiques. (Voir p. 9.)

Pour mieux comprendre les composantes et les initiatives du tronc commun, consulter les documents suivants¹ :

La responsabilité professionnelle relativement au tronc commun implique l'implantation de toutes les composantes et initiatives de manière à refléter les principales intentions du tronc commun.

- *Actualisation du tronc commun* (1999)
- *La dimension adaptation (ou pédagogie différenciée) dans le tronc commun* (1993)
- *Gender Equity: A Framework for Planning* (1991)
- *Gender Equity: Policy and Guidelines for Implementation* (1991)
- *Indian and Métis Education Policy from Kindergarten to Grade 12* (1995)
- *Approches pédagogiques: Infrastructure pour la pratique de l'enseignement* (1993)
- *Multicultural Education and Heritage Language Education: Politiques* (1994)
- *Objectives for the Common Essential Learnings* (1992)
- *Our Children, Our Communities, Our Future: Equity in Education, A Policy Framework* (1997)
- *Resource-Based Learning: Policy, Guidelines and Responsibilities for Saskatchewan Learning Resource Centres* (1987)
- *Évaluation de l'élève: manuel de l'enseignant* (1993)
- *Introduction aux apprentissages essentiels communs: Manuel de l'enseignant* (1988).

¹ Ces documents ont été transmis aux écoles et sont offerts sur le site Web du ministère de l'Éducation de la Saskatchewan : www.sasked.gov.sk.ca. On peut aussi les obtenir auprès du Centre de distribution des ressources, 1500 – 4e avenue, Regina SK S4P 3V7, téléphone : (306) 787-5987, télécopieur : (306) 787-9747 (service de télécopie gratuit en Saskatchewan : 1-800-668-9747) ou adresse électronique : <http://lrdc.sasked.gov.sk.ca>.

Tableau de référence I : Composantes et initiatives du tronc commun

	Domaines d'étude^a	Cours choisis localement	Pédagogie différenciée (dimension adaptation)	Apprentissages essentiels communs	Toutes les composantes et initiatives du tronc commun
Les perspectives et le contenu indiens et métis					
Évaluation					
Égalité entre les sexes					
Identité, langue et culture^b					
Approches d'enseignement					
Éducation multiculturelle					
Apprentissage à base de ressources					
Éducation des élèves en difficulté					
Toutes les composantes et initiatives du tronc commun					

*Fondement des programmes,
des classes et des écoles*

^aComprend les domaines d'étude obligatoires (éducation artistique, français, hygiène, mathématiques, éducation physique, sciences, sciences humaines-sciences sociales-histoire) et des cours au choix parmi les langues, les arts pratiques et appliqués et autres cours élaborés localement, s'ils sont offerts.

^bComposante ou initiative des programmes d'études élaborée pour les écoles fransaskoises.

Tableau de référence II : Principales caractéristiques des programmes d'études

La théorie de l'apprentissage	Façon de voir la connaissance	Façon de voir l'apprenant	Rôle de l'enseignante	Démarche	Méthodes d'enseignement
<p>Les apprenants créent ou construisent les connaissances à partir de l'expérience et de la réflexion sur l'expérience.</p> <p>L'apprentissage est actif et signifiant.</p> <p>L'apprentissage signifie plus que la seule acquisition par la mémorisation. Il exige compréhension et application des connaissances.</p> <p>Chaque apprenant réagit différemment aux programmes d'études et aux activités pédagogiques. Ce que chacun apprend dépend de ses expériences antérieures, de ses intérêts, de ses capacités et de son niveau actuel de développement.</p> <p>Sens et pertinence sont des aspects clés de l'apprentissage.</p>	<p>La connaissance est créée ou construite par les gens dans des contextes sociaux et est continuellement améliorée et modifiée.</p> <p>La connaissance prend plusieurs formes. Toutes les formes de connaissance ne sont pas transmissibles uniquement par les mots.</p> <p>La connaissance peut prendre la forme d'idées et de théories, d'aptitudes, de capacités et de processus ou de valeurs et de sensibilité.</p> <p>La connaissance peut s'exprimer sous plusieurs formes et par des moyens variés (p. ex. des travaux artistiques, des démonstrations, des modèles tridimensionnels, la parole, le mouvement, l'écriture, un tableau, un graphique).</p>	<p>L'apprenant qui arrive à l'école possède déjà un bagage de connaissances, d'aptitudes et de capacités qui précèdent et s'étendent au-delà de ce qui est enseigné à l'école.</p> <p>L'apprenant est influencé par son patrimoine culturel, sa ou ses langues maternelles et par le contexte familial y compris les facteurs socio-économiques.</p> <p>Le caractère public des environnements pédagogiques influe sur l'apprenant qui a besoin de se sentir à l'aise, en sûreté et respecté pour apprendre le mieux possible.</p> <p>Tous les élèves sont capables d'apprendre et de faire une contribution valable à l'apprentissage des autres.</p>	<p>L'enseignante ne se borne pas à appliquer le programme d'études, elle l'élabore.</p> <p>L'enseignante planifie les unités à base de ressources et fait participer l'élève à certains aspects de la planification.</p> <p>L'enseignante crée dans sa classe un climat qui est équitable quel que soit le bagage culturel de l'élève, son sexe, ses capacités ou le revenu de sa famille.</p> <p>L'enseignante aide l'élève à acquérir les aptitudes et les capacités requises pour pouvoir participer activement à son propre apprentissage et à son développement dans tous les AEC</p> <p>L'enseignante apprend à l'élève les procédés utilisés pour créer et</p>	<p>Les domaines d'étude font appel à la démarche plus vaste d'exploration, d'investigation, de créativité et de raisonnement critique. Cette démarche est tantôt différente tantôt similaire, d'une matière à l'autre.</p> <p>Lorsque cette démarche est acquise, plusieurs des aptitudes et des capacités en question sont transférables d'une matière à une autre.</p> <p>La démarche n'est jamais complètement maîtrisée. L'apprentissage de la démarche s'étend et s'approfondit plutôt avec l'acquisition de nouvelles connaissances et expériences.</p>	<p>L'enseignante fait appel à diverses stratégies d'enseignement et méthodes d'évaluation; elle les choisit en fonction d'objectifs spécifiques, du contenu et des besoins particuliers de l'élève.</p> <p>Le choix des méthodes est équilibré afin de développer les connaissances, les aptitudes et capacités, les attitudes et les valeurs.</p> <p>L'enseignement met l'accent sur la participation active de l'élève. Cette participation peut prendre plusieurs formes.</p> <p>L'enseignante choisit les méthodes et le contenu de manière à maximiser la valeur et la pertinence et à développer la compréhension des concepts.</p> <p>Les habiletés et les faits sont enseignés dans des contextes signifiants.</p>

			évaluer les connaissances et encourage les élèves participer à l'élaboration de ces procédés.		
--	--	--	---	--	--

2. Quelles sont les responsabilités de l'enseignante par rapport à l'implantation et à la remise à jour des programmes d'études?

La participation de l'enseignante à l'implantation et à la remise à jour du tronc commun peut être améliorée grâce à des appuis suffisants et appropriés.

Les responsabilités énumérées ci-dessous sont des lignes directrices générales. Ces lignes directrices tiennent pour acquis que les mesures visant à implanter et à remettre à jour les programmes d'études sont prises par l'enseignante qui jouit d'appuis adéquats et pertinents (voir le « Tableau de référence VIII »).

On peut décrire plus précisément les responsabilités professionnelles de l'enseignante lorsqu'on répond à trois questions qui portent sur :

- l'étendue des responsabilités de l'enseignante relativement à l'implantation des programmes d'études;
- le rythme auquel chaque enseignante implante les nouveaux programmes en salle de classe;
- les lignes directrices et les responsabilités s'appliquant à la remise à jour des programmes d'études.

(a) Quelle est l'étendue des responsabilités de l'enseignante relativement à l'implantation des programmes d'études?

Tableau de référence III : L'étendue des responsabilités de l'enseignant ou enseignante relativement à l'implantation du tronc commun

En Saskatchewan, il revient aux éducateurs et éducatrices d'élaborer des programmes qui :

- comprennent toutes les composantes et initiatives du tronc commun (voir le Tableau I);
- reflètent les caractéristiques et les intentions essentielles des programmes d'études (voir le Tableau II);
- aident à atteindre les objectifs généraux et les objectifs spécifiques définis dans chaque programme d'études;
- encouragent la participation effective de l'élève;
- comportent des ajustements à l'enseignement, à l'environnement, au contenu ou aux ressources du programme afin de répondre aux besoins de l'élève d'une manière qui soit conforme aux principales orientations et approches du tronc commun.

L'enseignante a le devoir, envers l'élève et la société, d'accepter le consensus atteint à la suite d'une démarche appropriée d'élaboration d'un programme et d'implanter le programme qui en résulte. (The Professionalism of Saskatchewan Teachers, Saskatchewan Teachers' Federation, 1999, p. 12)

Toutes les activités relatives à la participation de l'enseignante à l'implantation et à la remise à jour des programmes d'études s'appuient sur cette vision.

(b) À quel rythme faut-il implanter le nouveau programme d'études en salle de classe?

Lorsque l'enseignante entreprend l'implantation d'un programme d'études, elle s'engage dans une démarche progressive plutôt que dans une activité ponctuelle. L'implantation et la remise à jour effective des programmes d'études est un processus dynamique et les enseignantes en sont à des étapes différentes des activités d'implantation. (Voir l'aperçu de ces étapes

Il est de la responsabilité essentielle de l'enseignante de s'acheminer vers la pleine implantation dans une démarche de croissance continue et autodirigée.

au tableau de la p. 5 et la description des activités propres à chaque étape, p. 80-81).

Il est essentiel de comprendre qu'il est approprié et raisonnable que les enseignantes en soient à des étapes différentes de l'implantation et de la remise à jour d'un programme d'études. Ce qui n'est pas approprié, c'est que les enseignantes et les commissions scolaires en soient encore à l'étape de la prise de conscience. Le sens des responsabilités et le professionnalisme exigent que l'enseignante s'engage à continuer à se développer à tous les niveaux et qu'elle bénéficie d'appuis adéquats et appropriés.

Compte tenu de la responsabilité de l'enseignante et du système scolaire à l'égard des programmes d'études, la non-implantation n'est pas une option.

La non-implantation signifie qu'une enseignante :

- n'a pas de connaissance précise ou personnelle d'une composante ou initiative du tronc commun;
- ne possède pas d'exemplaire du programme d'études dans sa classe ou n'y a pas facilement accès;
- ne manifeste pas l'ouverture nécessaire pour examiner ou modifier les pratiques courantes qui ne reflètent pas le tronc commun;
- fait peu ou pas appel aux stratégies ou approches d'enseignement et d'évaluation proposées dans le programme d'études;
- n'a pas lu le ou les programmes d'études pertinents;
- travaille avec un programme ou une approche qui contredit certains aspects fondamentaux d'une composante ou d'une initiative du tronc commun;
- n'a pas eu accès à la formation professionnelle en cours d'emploi ou autres formes de développement professionnel en relation avec une composante ou une initiative du tronc commun;
- travaille dans un environnement pédagogique qui n'appuie pas les approches axées sur l'élève ou les méthodes interactives ou crée ce type d'environnement.

L'enseignante peut mieux participer aux activités de remise à jour d'un programme donné lorsqu'elle a intégralement implanté le programme ou est sur le point de l'implanter intégralement, et que les commentaires qu'elle fait s'appuient sur cette expérience.

(c) Quelles sont les responsabilités professionnelles de l'enseignante par rapport à la remise à jour des programmes d'études?

Comme toutes les infrastructures, le tronc commun nécessite des améliorations ou une remise à jour judicieuse, améliorations et remise à jour qui relèvent de la critique raisonnée et d'une responsabilité professionnelle.

La participation de l'enseignante à la remise à jour d'un programmes d'études peut comprendre :

- la modification, l'adaptation, l'amélioration ou l'élargissement des aspects du programme qui ont été implantés afin de refléter le contexte particulier de la salle de classe;
- la participation aux changements apportés au programme à l'échelle locale, régionale ou provinciale;
- l'examen des orientations, de la philosophie ou des répercussions du programme d'études ou de certains aspects d'un programme d'études donné basé sur l'étape du raffinement.

Tableau de référence IV : Lignes directrices relatives à l'évaluation et à la remise à jour des programmes d'études

Évaluation préliminaire de chaque élément

L'évaluation préliminaire des éléments des programmes d'études s'avère plus utile

une fois que l'enseignante a donné à ces éléments la chance de faire leurs preuves. Les chercheurs et les enseignantes d'expérience considèrent qu'il est juste de faire l'essai d'un élément trois fois. Pour être juste, l'enseignante doit avoir implanté ces éléments tel que prévu et avoir eu recours à une approche créative pour résoudre les problèmes qui pourraient surgir. (Voir le « Témoignage d'un enseignant », p. 54, qui raconte comment un enseignant s'y est pris pour résoudre un problème.)

Jugements relatifs aux éléments des programmes d'études

Il est plus facile de juger des éléments spécifiques d'un programme d'études après avoir implanté le programme d'études en entier tel que voulu et lorsque l'enseignante est arrivée à l'étape du raffinement ou s'en approche. (Voir « Outil d'évaluation no 2 », p. 80-81.) Cela est préférable parce que tous les éléments d'un programme d'études fonctionnent ensemble pour former un tout intégré.

Remise à jour des programmes d'études

La remise à jour d'un programme d'études est une tâche professionnelle ardue qui peut exiger de l'enseignante qu'elle réfléchisse à l'équilibre à atteindre entre une éducation efficace et équitable d'une part et la faisabilité d'autre part (p. ex. l'équilibre entre les occasions d'enseignement direct et la participation active des élèves).

Tableau de référence IV : Lignes directrices pour l'évaluation et la remise à jour des programmes d'études (suite)

Les activités de remise à jour utiles comprennent des moyens de rationaliser les programmes d'études afin:

- d'accroître leur accessibilité et leur clarté;
- de renforcer l'équilibre dans leurs approches de l'enseignement et de l'évaluation;
- de réduire la nécessité de planifier et de trouver et d'évaluer sans cesse des ressources appropriées;
- de renforcer les liens entre les programmes d'études en soulignant les similarités entre eux.

La remise à jour comprend aussi une remise à jour des programmes d'études afin de mieux refléter l'évolution du contexte social ainsi que la recherche récente sur les « meilleures pratiques ».

3. Comment les approches retenues dans le tronc commun ont-elles été choisies et conçues?

Dans la rétroaction reçue des écoles et des commissions scolaires, certaines enseignantes ont dit ne pas savoir exactement comment l'orientation de certains programmes d'études donnés avait été choisie. Les enseignantes qui ne sont pas d'accord avec certaines approches ont laissé entendre que ces approches ne reflètent pas la pratique des enseignantes qui doivent travailler avec des effectifs scolaires variés. Ces remarques reflètent un manque de connaissance quant au processus d'élaboration des programmes d'études.

Tableau de référence V : L'élaboration des programmes d'études

N.B. La description s'applique aux programmes d'études implantés jusqu'à présent. Des processus semblables servent à remettre à jour ou à élaborer les nouveaux programmes d'études.

1. Un comité consultatif, composé de représentants des organismes d'éducation

La recherche sous-jacente au tronc commun a été effectuée en étudiant le travail des enseignantes dans diverses situations et en rendant compte des pratiques qui ont le mieux réussi à améliorer l'apprentissage chez l'élève, tant à court terme qu'à long terme.

- provinciaux, y compris un nombre imposant d'enseignantes, a établi l'orientation de chaque programme d'études.
2. Chaque comité consultatif a consulté des documents rédigés par des professeurs d'université et des éducateurs.
 3. Ces documents s'appuyaient sur une large gamme de recherches, résumant les meilleures pratiques connues dans la matière en question.
 4. Cette recherche a été élaborée en étudiant le travail des enseignantes dans diverses situations et en rendant compte des pratiques qui réussissent le mieux à améliorer l'apprentissage chez l'élève, tant à court terme qu'à long terme.
 5. Une fois les orientations définies, tous les programmes d'études ont été rédigés par des enseignantes actives en salle de classe et possédant a) un diplôme universitaire dans la matière en question; b) la connaissance des niveaux de développement particuliers des élèves et c) une expertise dans l'enseignement de la matière en question.
 6. Les comités d'examen des programmes d'études ont révisé les programmes en voie d'élaboration, recommandant des améliorations et des modifications.
 7. Des enseignantes de toutes les régions de la province ont mis à l'essai les programmes d'études en classe, puis ont fait des suggestions pour les renforcer.
 8. Le produit final a tenu compte des commentaires des enseignantes en salle de classe à toutes les étapes de l'élaboration et reflète la synthèse de tout ce que l'on sait actuellement au sujet des meilleures pratiques, de la matière et du contexte de la Saskatchewan.
 9. Les commissions scolaires ont eu trois ans pour implanter chaque nouveau programme d'études.
 10. Les programmes d'études sont remis à jour (mis à jour, enrichis, améliorés) compte tenu de la rétroaction et de l'information reçues de sources pertinentes et variées.

4. Implantation du tronc commun : Où en sommes-nous dans le processus d'implantation?

Connexions : *Implanter les programmes d'études en salle de classe* a été conçu pour refléter les besoins des enseignantes dans la présente étape de l'implantation des programmes d'études, une étape qui, pour citer les partenaires du ministère de l'Éducation de la Saskatchewan s'achemine vers l'actualisation (l'implantation effective et la remise à jour continue des programmes)². La démarche reconnaît que les enseignantes sont des acteurs clés dans cette étape de modification du programme d'études et le modèle « Connexions » vise à faciliter leur pleine participation.

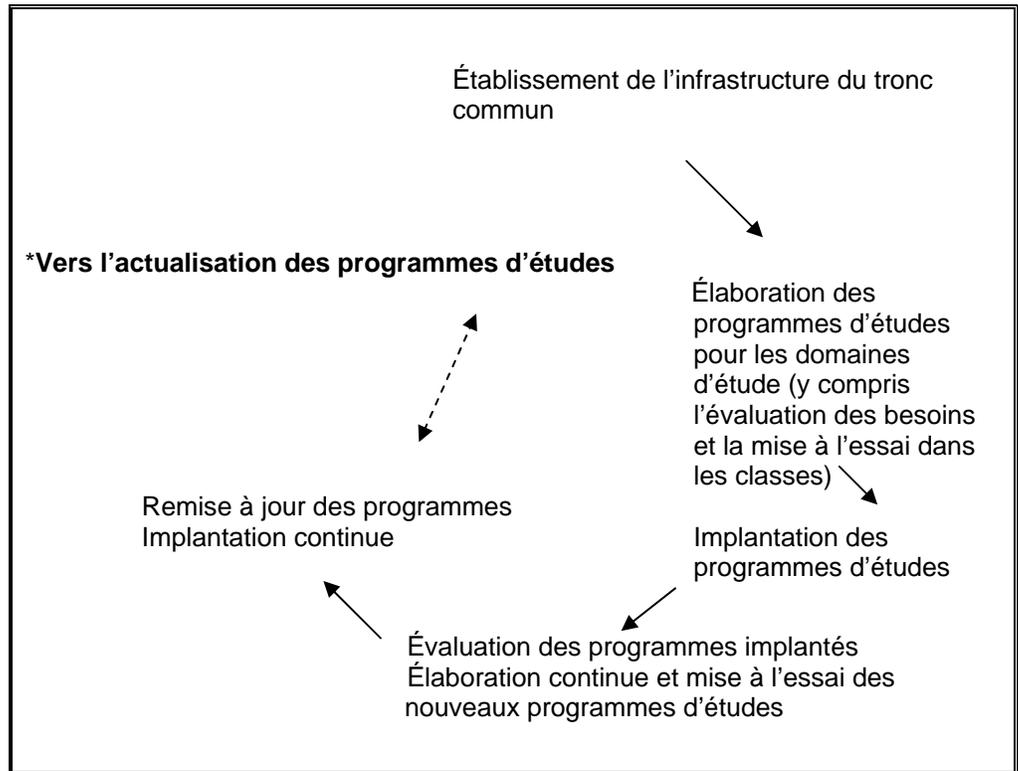
« *Connexions* : *Implanter les programmes en salle de classe* » est conçu pour refléter les besoins des enseignantes de la Saskatchewan durant l'étape de l'actualisation et les aider pleinement à faire du tronc commun une réalité pour tous les élèves.

Tableau de référence VI : Aperçu général du processus ou cycle d'élaboration du tronc commun et des programmes d'études de la province

*Indique l'étape actuelle dans le cycle.

Recherche d'envergure et enquête auprès de l'opinion publique afin d'évaluer les orientations actuelles en éducation, de la maternelle à la 12^e année, et d'en établir de nouvelles. [*Directions (1984), Les buts de l'éducation*]

² Voir la description plus complète du processus d'actualisation dans *Actualisation du tronc commun* (ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1999).



L'enseignante qui comprend comment on emploie la nouvelle terminologie relative aux programmes est mieux en mesure de participer aux discussions et à la prise de décision en matière d'éducation.

5. Que signifie l'expression « relatifs à l'implantation » ?

Les pratiques qui garantissent l'actualité et la vigueur des programmes d'études de la Saskatchewan ont évolué. De même que les termes qui décrivent ces pratiques. Bien que de nombreuses enseignantes dans le système d'éducation de la Saskatchewan préfèrent utiliser un minimum de jargon, il est parfois nécessaire de connaître la signification de certains termes pour participer aux discussions et à la prise de décision. C'est pourquoi nous donnons ici l'explication de certains termes clés.

Tableau de référence VII : Comprendre certains termes clés

- Actualisation.** Dans le cycle d'implantation du tronc commun, la Saskatchewan en est actuellement à l'étape d'*actualisation*. Ce terme décrit l'implantation effective et la remise à jour continue du programme d'études. L'actualisation se concentre surtout sur la pratique en salle de classe (l'enseignement et l'apprentissage). On reconnaît que l'actualisation ne peut se faire que lorsqu'il y a soutien et croissance à tous les échelons du réseau – la province, la région, la communauté, l'école et la salle de classe.
- Implantation effective.** Ce concept vise à donner une orientation aux activités d'implantation dans le cadre du processus d'actualisation. Il implique que les enseignantes et le système scolaire parcourent les étapes d'implantation, passant de la prise de conscience au raffinement et à la remise à jour de manière continue. L'implantation effective requiert la participation de tous les niveaux du système d'éducation, afin de faire des principales intentions et orientations du tronc commun une réalité pour tous les élèves, de la maternelle à la 12e année. En tant que concept clé, l'implantation effective implique également que les enseignantes, les écoles et les commissions scolaires implantent chaque programme d'études comme prévu et comprennent, appuient et intègrent de

manière appropriée d'autres composantes et initiatives du tronc commun. (Voir les « Tableaux de références I et II ».)

- **Remise à jour.** Comprend tous les efforts pour adapter et améliorer la pratique en salle de classe et les programmes d'études afin d'implanter le *Programme vert*.
- **Programme vert.** Ce programme évolue sans cesse afin de :
 - répondre aux besoins des apprenants et des enseignantes dans un contexte social qui change rapidement;
 - réagir aux évaluations de programme, à l'évaluation des apprentissages et à d'autres sources de rétroaction;
 - refléter les meilleures connaissances au sujet de l'enseignement, de l'apprentissage et des matières;
 - intégrer de nouvelles ressources et des pratiques qui donnent de bons résultats à mesure qu'elles sont élaborées.

Le Programme vert est maintenant possible puisque la phase importante de l'élaboration est terminée et que la technologie facilite le partage de l'information.

6. Quels obstacles les enseignantes disent-elles rencontrer dans l'implantation du tronc commun?

L'implantation des programmes d'études est un processus à la fois exigeant et satisfaisant. L'enseignante se sent mieux appuyée lorsqu'on reconnaît les difficultés et les avantages de participer à l'implantation.

L'infrastructure du tronc commun est basée sur un type d'enseignement qui est à la fois exigeant et satisfaisant. Les orientations pédagogiques du tronc commun sont axées sur l'élève, sont à base de ressources et respectueuses de la culture, du sexe et de la condition socio-économique des élèves. Les récentes évaluations provinciales sur l'apprentissage et les programmes d'études révèlent que l'apprentissage est grandement favorisé lorsque l'enseignante utilise ces approches. Cependant, pour plusieurs raisons, toutes les enseignantes n'intègrent pas les pratiques proposées en matière d'enseignement et l'évaluation tel que prévu. Quelques enseignantes de la Saskatchewan ont constaté que certaines interactions entre le profil d'un élève, le contexte et le programme d'études constituent des obstacles à l'implantation. (Voir « Outil d'évaluation n° 1 », p. 16).

Utiliser l' « Outil d'évaluation n° 1 »

Reconnaître les obstacles

Pour évaluer votre propre expérience, indiquez si chacun des facteurs suivants *Est un obstacle* ou *N'est pas un obstacle*. Lorsque vous considérez un facteur comme un obstacle, ou comme parfois un obstacle, réfléchissez à la réponse que vous donneriez aux questions suivantes :

- « Dans quel(s) contexte(s) ce facteur est-il pour moi un obstacle? » (p. ex. dans ma classe de 9e mais pas dans ma classe de 10e).
- « Quels aspects de mon contexte d'enseignement ou quelles circonstances contribuent au fait que ce facteur est pour moi un obstacle à l'implantation? » (p. ex. peu d'expérience en enseignement).

Décrire la nature du contexte ou autres circonstances dans l'espace fourni à cette fin.

Déterminer les appuis

Il est possible de surmonter, en partie, les facteurs considérés comme des obstacles lorsque l'enseignante comprend le lien entre ces facteurs et le contexte ou les aspects particuliers de son contexte actuel. De même, il se peut que des activités supplémentaires de croissance personnelle et professionnelle et les appuis appropriés aident l'enseignante à vaincre la plupart des obstacles (voir l'information sur les appuis dans la section suivante).

Liens avec les réseaux axés sur les programmes d'études. Une des premières activités d'un réseau consiste à demander à chaque membre du groupe de réfléchir à ses besoins et à ses préoccupations et de déterminer sur quels sujets il ou elle aimerait se concentrer dans les dialogues et les activités de résolution de problèmes (voir chapitre 4, « Utiliser un questionnaire de préparation à la réunion », p. 62 et la section 2 : « Dialogue, partage et résolution de problèmes », p. 68). Les réseaux d'enseignantes axés sur les programmes d'études sont de bonnes sources de soutien pour l'enseignante qui veut éliminer les obstacles et implanter le programme d'études. On voudra peut-être commencer par se concentrer individuellement sur cet outil d'évaluation puis s'en servir comme centre d'intérêt du dialogue et de la résolution de problèmes en groupe.

Toutes les démarches de développement professionnel présentées dans le modèle « Connexions » ont été élaborées en tenant compte des obstacles rencontrés par certaines enseignantes. Chaque démarche offre l'occasion d'aborder les défis que pose l'implantation du tronc commun d'une manière qui est sensible à la situation de l'enseignante.

Les enseignantes et les administrateurs qui travaillent à tous les niveaux du système d'éducation se partagent la responsabilité d'implanter le tronc commun. De même, les élèves et les parents ou tuteurs jouent un rôle important dans la réussite de l'apprentissage. Les enseignantes, individuellement et en tant que groupe, ont besoin d'une démonstration concrète que « ça concerne tout le monde ».

Outil d'évaluation n° 1 : Obstacles possibles à l'implantation effective tels qu'identifiés par les enseignants et enseignantes

Comment ces obstacles s'appliquent-ils à votre cas? Décrire la nature de votre contexte pour les facteurs que vous considérez comme des obstacles ou décrire les circonstances qui contribuent à faire de ce facteur un obstacle.

1. **Complexité et ampleur du changement.** Pour les enseignants et enseignantes, la tâche d'implanter un certain nombre de nouveaux programmes d'études en peu de temps est « presque trop lourde ». Cela est particulièrement vrai chez les enseignants et enseignantes à l'élémentaire qui sont responsables de l'implantation de tous ou presque tous les domaines d'étude obligatoires. Tous les enseignants et enseignantes mentionnent combien la planification de l'apprentissage à base de ressources est exigeante et combien l'utilisation de plusieurs approches d'enseignement et d'évaluation constitue un défi.

N'est pas un obstacle **Est un obstacle**

Nature du contexte ou autres circonstances :

2. **Philosophies en conflit.** Certains enseignants et enseignantes ne retrouvent pas leurs propres convictions, valeurs et pratiques pédagogiques préférées dans la philosophie du tronc commun et sont peu disposées à réexaminer ce qui, dans leur cas, a donné de bons résultats dans le passé.

N'est pas un obstacle **Est un obstacle**

Nature du contexte ou autres circonstances :

3. **Peur de l'échec.** Certains enseignants et enseignantes qui manquent d'expérience dans l'utilisation des approches pédagogiques davantage axées sur l'élève peuvent craindre de ne pas être capables de réussir « suffisamment bien » l'implantation et de s'exposer à des conséquences négatives sur le plan professionnel.

N'est pas un obstacle **Est un obstacle**

Nature du contexte ou autres circonstances :

4. **Anxiété face à leur responsabilité pédagogique.** Certains enseignants et enseignantes craignent que les nouvelles approches en matière d'évaluation du rendement de l'élève, telles que les techniques de mesure authentiques, ne leur donneront pas de renseignements suffisamment claires pour démontrer les progrès de l'élève.

N'est pas un obstacle **Est un obstacle**

Nature du contexte ou autres circonstances :

5. **Approches exigeant trop de temps.** Les pratiques pédagogiques axées sur l'élève prennent plus de temps. Les enseignants et enseignantes craignent de ne pas pouvoir compléter adéquatement toutes les unités requises sans inclure un plus grand nombre de leçons d'enseignement direct.

N'est pas un obstacle **Est un obstacle**

Nature du contexte ou autres circonstances :

6. **La gestion de la classe est plus exigeante.** Les approches pédagogiques axées sur l'élève exigent de la discipline de la part de l'élève et, pour certains enseignants et enseignantes, l'adoption de nouveaux systèmes et stratégies de gestion de la classe. De même, la plus grande diversité des élèves exige davantage de capacités de gestion et d'énergie de la part de l'enseignant ou l'enseignante.

N'est pas un obstacle **Est un obstacle**

Nature du contexte ou autres circonstances :

7. **Pressions exercées par les parents.** La communauté et les parents exercent ou sont perçus comme exerçant des pressions contradictoires en ce qui a trait à certains aspects du tronc commun.

N'est pas un obstacle **Est un obstacle**

Nature du contexte ou autres circonstances :

8. **Manque de soutien de la part de l'administration.** Certains enseignants et enseignantes estiment que leur administration n'appuie pas les approches pédagogiques de certains programmes ou n'en ont pas une bonne connaissance et disent subir des pressions pour adopter des approches non conformes aux approches et orientations d'un programme d'études.

N'est pas un obstacle **Est un obstacle**

Nature du contexte ou autres circonstances :

9. **Plus de temps requis pour la pleine implantation.** L'implantation du tronc commun et une initiative d'envergure qui exige que l'on se concentre sur le changement à long terme – les enseignants et enseignantes ont besoin de plus de temps pour la pleine implantation du tronc commun.

N'est pas un obstacle **Est un obstacle**

Nature du contexte ou autres circonstances :

7. Quels types d'appuis sont nécessaires pour les enseignantes qui participent à l'implantation et à la remise à jour des programmes d'études?

Les enseignantes qui s'engagent à se perfectionner sur le plan personnel et professionnel grâce à l'implantation du tronc commun devraient recevoir le soutien de l'administration tel que décrit par exemple dans le « Tableau de référence VIII » (voir pages suivantes). Ne pas oublier que les principales mesures de soutien décrites dans ce tableau ne sont pas facultatives mais bien des soutiens que chaque enseignante est en droit de recevoir.

« Lorsque les difficultés (à implanter l'apprentissage coopératif) ont surgi, j'en ai discuté avec mes collègues. Avec leur encouragement, les obstacles ont semblé moins difficiles à surmonter. »
(Une enseignante de la Saskatchewan)

Témoignage d'une enseignante

En tant que nouvelle enseignante, j'ai vécu ce qu'ont vécu la plupart de celles qui mettent à l'essai diverses techniques d'enseignement proposées dans le tronc commun. Une stratégie m'a intriguée – celle de l'apprentissage coopératif. J'étais très motivée, mais il faut plus que la seule motivation pour implanter l'apprentissage coopératif – il faut faire des recherches sur une stratégie d'enseignement si on veut en assurer le succès.

Travaillant dans une école communautaire, l'apprentissage coopératif était une façon d'enseigner la théorie tout en poursuivant des objectifs personnels et sociaux. Plus encore, l'apprentissage coopératif tirait parti de bonnes relations raciales. J'ai constaté qu'il existe tout une gamme de recherches démontrant les bienfaits de l'apprentissage coopératif.

J'ai reçu énormément d'appui de la direction. Elle m'a donné la possibilité de participer à des activités de développement professionnel afin que j'apprenne à implanter cette stratégie. Hélas, les difficultés que j'ai rencontrées initialement m'ont portée à remettre en question la valeur de cette technique d'enseignement – les élèves terminaient à des moments différents, se disputaient, perdaient leur temps, et en général, refusaient de coopérer! Lorsque je rentrais chez moi, j'avais mal à la tête et j'étais prête à abandonner cette stratégie.

Mais je n'ai pas abandonné. J'avais l'appui de ma direction et j'ai persévéré. Il a fallu du temps, mais lorsque les difficultés ont surgi, j'en ai discuté avec mes collègues. Avec leur encouragement, les obstacles ont semblé moins difficiles à surmonter. Éventuellement, la stratégie est devenue une de mes préférées.

Les enseignantes et l'administration peuvent aussi utiliser le « Tableau de référence VIII » pour :

- analyser leur propre contexte afin de déterminer le niveau et le type de soutien fournis;
- planifier l'obtention ou l'implantation d'appuis supplémentaires.

On peut établir des liens entre ces tableaux et ces outils d'une part et les activités de réflexion sur les programmes d'études, l'investigation des programmes d'études et les réseaux axés sur les programmes d'études d'autre part si on le juge utile ou pertinent.

Pour résumer

L'implantation effective ou la remise à jour des programmes d'études n'est pas une option mais une responsabilité qui incombe à toutes les éducateurs et éducatrices. Cependant, les enseignantes peuvent exercer leur choix

Lorsque le soutien administratif s'ajoute à l'engagement de l'enseignante, ce sont les élèves qui, au bout du compte, en profitent.

quant à la manière de s'acquitter de cette responsabilité. La mesure dans laquelle les enseignantes adoptent sans réserve le processus d'actualisation – en s'engageant véritablement et avec un soutien adéquat – est un bon indicateur du degré de croissance, du degré de plaisir et du degré de satisfaction qu'elles éprouveront.

Tableau de référence VIII : Appuyer les enseignants et les enseignantes dans l'implantation et la remise à jour effective des programmes d'études

Soutiens essentiels

- **Programmes d'études.** Chaque classe doit posséder un exemplaire de tous les programmes d'études avec lequel l'enseignante doit travailler.
- **Ressources.** Ressources suffisantes et appropriées accompagnant le programme d'études et un mode de partage équitable de ces ressources entre les enseignants et enseignantes d'une école ou d'une commission scolaire.
- **Développement professionnel.** Activités continues de développement professionnel appuyant l'enseignant ou l'enseignante qui passe de la prise de conscience d'un programme d'études à sa pleine implantation.
- **Leadership.** L'administration de la commission scolaire et de l'école, qui connaît bien et qui appuie les principales approches et intentions du tronc commun. Reconnaissance de l'ampleur de la tâche, des défis liés à l'implantation du tronc commun et de ses effets sur l'enseignant ou l'enseignante.
- **Sensibilisation des parents.** Une méthode et des ressources pour sensibiliser les parents au programme d'études.
- **Climat favorable.** Un climat positif qui encourage l'enseignant ou l'enseignante à prendre des « risques » pédagogiques, à apprendre de nouvelles stratégies et à élaborer de nouvelles méthodes de gestion de la classe, sans crainte de conséquences négatives. Soutien administratif pour l'engagement de l'enseignant ou l'enseignante vis-à-vis de la croissance personnelle et professionnelle autogérée.

Soutiens importants

- **Appréciation et reconnaissance.** La reconnaissance des actions qui témoignent de l'engagement de l'enseignant ou l'enseignante fait partie des conditions de travail. Voici quelques exemples :
 - les commentaires élogieux de l'administration sur la démonstration par l'enseignant ou l'enseignante des pratiques d'enseignement conformes au tronc commun;
 - offres de soutien à la participation de l'enseignant ou l'enseignante à diverses activités professionnelles liées aux matières du programme qui l'intéressent;
 - nominations et autres formes de reconnaissance positive, telles que les prix des associations spécifiques au domaine de l'enseignement de la Fédération des enseignants et enseignantes de la Saskatchewan pour l'enseignant ou l'enseignante qui s'engage à continuer à se perfectionner, l'enseignant ou l'enseignante exemplaire et celui ou celle qui fait preuve de leadership en ce qui concerne le programme d'études.
- **Réseaux d'entraide pédagogique.** Réseaux axés sur le programme d'études recevant le soutien de la commission scolaire et facilité par l'administration de l'école.
- **Démonstration en classe et entraide professionnelle.** Des conseillers et conseillères, des mentors ou des enseignants et enseignantes catalyseurs sont prêts à venir faire des démonstrations en classe, offrir des ateliers et des conseils relativement aux aspects clés du tronc commun. L'entraide professionnelle seigneur par les pairs, l'enseignement en équipe et les échanges de classe sont encouragés et appuyés.

Pour obtenir des documents connexes aux programmes d'études

- L'enseignant ou l'enseignante de la Saskatchewan peut obtenir gratuitement les programmes d'études en s'adressant au Centre de distribution des ressources (LRDC)³ s'il ou elle passe par le directeur ou la directrice de l'Éducation.
- Chaque programme d'études est accompagné d'une liste de ressources annotée qui sert de point de départ dans le choix des ressources. Des listes de ressources et la mise à jour annuelle des ressources sont envoyées aux écoles, sont affichées sur le site Web du ministère de l'Éducation de la Saskatchewan www.sasked.gov.sk.ca/curr_inst/iru/onlibib.html ou sont vendues en ligne par le LRDC à l'adresse suivante : <http://lrdc.sasked.gov.sk.ca>

³ On trouvera le numéro de téléphone, les numéros de télécopieur et comment s'y prendre pour commander au renvoi 2, p. 7.

-
- Parmi les soutiens fournis par le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, mentionnons :
 - un service d'orientation en ligne relatif au programme d'études d'hygiène à l'élémentaire;
 - des enseignants et enseignantes prêts à servir de mentor auprès des enseignants et enseignantes de mathématiques, de la maternelle à la 12e année;
 - des ateliers sur la planification d'une unité, des ressources et autres sujets liés au programme d'hygiène, niveau intermédiaire, offerts par des enseignants et enseignantes catalyseurs.

Chapitre 2 : Réflexion sur les programmes d'études

Aperçu général

Quoi?

La réflexion se tourne à la fois vers le passé et vers l'avenir. Elle aide à comprendre les événements passés et à imaginer les possibilités futures.

La réflexion sur les programmes d'études est une démarche qui encourage l'enseignant à réfléchir individuellement à ses convictions, ses valeurs et ses capacités, ainsi qu'à la manière dont elles influent sur l'élève, le programme et le contexte scolaire ou communautaire et sont en retour influencées par eux. Cette réflexion encourage également l'enseignant à noter ses pensées et ses questions dans un carnet ou un journal personnel. On trouvera dans le carnet de l'enseignant différents types de textes, dessins ou diagrammes ainsi que des images, dessins humoristiques ou articles découpés dans les journaux qui ont une valeur particulière pour son enseignement et son apprentissage.

Comment?

Les questions et les outils présentés dans ce manuel et dans d'autres ressources aident l'enseignant à mieux se connaître, à mieux connaître ses élèves ainsi que les programmes dont il est responsable. Réfléchir sur les liens entre un programme d'études et sa classe peut vouloir dire :

- **explorer** ses propres valeurs, sentiments et convictions relativement à l'enseignement et à l'apprentissage;
- **mieux comprendre** les élèves ainsi que le contexte dans lequel se situent l'école et la communauté;
- **apprendre à connaître** les principales caractéristiques du tronc commun, de l'infrastructure du tronc commun et du contenu d'un programme d'études précis (les intentions, les objectifs, les approches de l'enseignement et de l'évaluation);
- **penser avec esprit critique** aux moyens dont les programmes d'études, les convictions personnelles et le contexte local interagissent pour soutenir ou décourager l'apprentissage chez l'élève;
- **trouver et évaluer** d'autres manières de réagir aux difficultés.

Réfléchir, ce n'est pas nécessairement penser à des choses sérieuses – face à un dilemme pédagogique, l'humour peut nous faire découvrir de nouvelles idées.

Conseils pour rendre la démarche de réflexion plus satisfaisante

- utiliser un journal et le personnaliser d'une manière ou d'une autre, par exemple en y incorporant des éléments visuels qui symbolisent la nature de l'enseignement ou des citations qui sont particulièrement significatives ou qui sont pour vous une source d'inspiration;
- écrire à la première personne; considérer votre journal comme un lieu intime et sûr où livrer vos pensées;
- écrire les idées à mesure qu'elles viennent, sans les censurer – inclure ce qui vous énerve et ce qui vous fait peur;
- faire des diagrammes et des schémas conceptuels lorsque cela est utile;
- poser beaucoup de questions – souvent, il est plus productif de savoir poser de bonnes questions que de tirer trop rapidement des conclusions;
- inscrire les bons moments et les petites victoires;
- utiliser l'humour – votre humour bien personnel – cela peut vous aider à voir les expériences d'un autre œil et vous aurez plaisir à relire vos réflexions;
- collectionner les dessins humoristiques, les bandes dessinées et les gros

titres des journaux qui ont trait à l'enseignement; les utiliser comme point de départ pour décrire vos propres expériences et pensées.

Les questions incitant à la réflexion sont au cœur de la démarche de réflexion sur les programmes d'études et de ce chapitre. On peut y recourir à chaque étape de l'investigation des programmes d'études. Elles appuient la participation aux réseaux axés sur les programmes d'études.

Pourquoi?

Le tableau ci-contre décrit certains des avantages de la réflexion.

En quoi la réflexion diffère-t-elle d'autres types de développement professionnel?

La réflexion, *comme* la plupart des démarches de développement professionnel, nous rend ce que nous avons apporté. *Au contraire* d'autres démarches de croissance professionnelle, elle se concentre davantage sur l'aspect « personnel » du tandem « développement personnel et professionnel ».

La démarche de réflexion proposée dans le modèle « Connexions » permet à l'enseignant de (re)prendre contact avec ses propres sentiments, convictions et désirs. Elle s'appuie sur l'idée que la croissance prend racine dans l'interaction entre le contexte et les motivations personnelles – celles que nous reconnaissons et auxquelles nous obéissons consciemment. Dans ce manuel, la réflexion porte essentiellement sur le sens qu'ont, pour l'enseignant en tant que personne unique ayant des expériences, des intérêts et des capacités particulières, les événements qui se produisent dans la classe et les éléments du programme d'études.

Les avantages de la réflexion sur les programmes d'études sont nombreux

Acquérir une meilleure connaissance des programmes d'études en tant que tout unifié (en plus de)

- + renouveler l'engagement;
 - + satisfaire les attentes personnelles vis-à-vis de l'enseignement;
 - + approfondir la connaissance de soi;
 - + comprendre ce qui fonctionne et pourquoi cela fonctionne;
 - + constater les similarités entre les programmes d'études de différentes matières;
 - + comprendre l'effet du contenu et des méthodes présentées dans un programme d'études sur divers groupes d'élèves;
 - + développer la créativité et le raisonnement critique;
 - + se sentir confiant et responsable du point de vue pédagogique.
- = un enseignement plus solide et plus d'occasions d'apprendre pour les élèves

La réflexion est une démarche personnelle qui permet de mieux se connaître soi-même tout en appuyant l'apprentissage chez l'élève.

Organisation du chapitre

Ce chapitre décrit quatre pistes de réflexion sur les programmes d'études. Cela comprend des pistes qui appuient la connaissance de soi en ce qui a trait :

- aux buts personnels et aux objectifs professionnels;
- aux engagements professionnels et aux capacités professionnelles;
- aux besoins d'apprentissage de l'enseignant et aux besoins d'apprentissage de l'élève;
- aux programmes d'études et à la façon d'en tirer le meilleur parti.

On ne s'attend pas nécessairement à ce que l'enseignant exploite les quatre pistes de réflexion au cours d'une année scolaire. Il est possible de choisir parmi ces pistes au cours d'un semestre, suivant ses besoins et ses intérêts.

Chaque partie comprend :

- des idées pour stimuler la réflexion;
- des questions auxquelles réfléchir;
- des liens avec les programmes d'études, utiles pour la planification de la croissance professionnelle;
- des liens avec des activités pertinentes axées sur l'investigation des programmes d'études ou sur les réseaux.

On ne s'attend pas nécessairement à ce que l'enseignant exploite les quatre pistes de réflexion au cours d'une année scolaire. Il est possible de choisir parmi ces pistes au cours d'un semestre, suivant ses besoins et ses intérêts.

Piste de réflexion I : Les buts personnels

Cette section vous offre l'occasion d'examiner vos convictions relativement aux raisons pour lesquelles vous enseignez et de revoir ou d'approfondir ce qui, à votre avis, vous nourrit en tant qu'enseignant. Les raisons qui poussent les gens à s'engager dans l'enseignement et à poursuivre dans ce domaine sont nombreuses et variées. Certaines raisons peuvent réussir davantage que d'autres à :

- nourrir le sentiment de satisfaction personnelle;
- maintenir un équilibre entre la vie personnelle et la vie professionnelle;
- éviter la stagnation ou l'épuisement professionnel.

L'élément le plus important d'un but capable de vous soutenir est qu'il est vôtre; c'est-à-dire, qu'il vient de vous et reflète qui vous êtes ainsi que les capacités et expériences qui vous sont uniques.

Le choix de l'enseignement comme carrière correspond souvent à une vision morale et sociale plus large, telle que le besoin de contribuer à rendre le monde meilleur. Certaines personnes choisissent l'enseignement parce qu'elles sont sociables, qu'elles aiment travailler avec les gens et qu'elles cherchent la satisfaction qui découle du fait de travailler avec les autres et de les appuyer. Ces raisons sont authentiques et valables mais, selon un certain courant de pensée sur le perfectionnement en enseignement, sont peut-être trop générales pour soutenir l'enseignant à long terme. Par exemple, Borich (1993) laisse entendre que les raisons ou les buts réels et capables de vous soutenir :

- ont leur origine dans vos antécédents personnels;
- sont liés à vos expériences passées;
- reflètent vos intérêts personnels et vos qualités particulières;
- décrivent quelque chose de précis, de concret et de faisable.

Comparez les deux types de raisons qui peuvent motiver un enseignant. Réfléchissez aux différentes façons dont elles peuvent influencer sur l'engagement continu d'un enseignant et sur son niveau d'énergie.

Déterminer les buts personnels que vous désirez poursuivre dans l'enseignement à partir de vos antécédents et expériences uniques peut comporter plusieurs avantages. Par exemple, ces buts peuvent :

- refléter vos capacités actuelles;
- être spécifiques, concrets et réalisables;
- être formulés en fonction de contextes et de situations difficiles.

Types de buts	
Buts professionnels généraux	Buts individuels, personnels
<ul style="list-style-type: none"> • maximiser le potentiel de l'élève • favoriser l'estime de soi chez l'élève • favoriser la justice sociale • transmettre des connaissances 	<ul style="list-style-type: none"> • chaque jour, aider au moins une élève à apprendre quelque chose qui l'aidera à se sentir plus compétente en tant qu'apprenante; • chaque jour, donner une forme ou une autre de reconnaissance positive au plus grand nombre possible d'élèves; • exploiter l'humour dans toutes mes classes, apprécier l'humour des élèves et leur enseigner à se servir de l'humour de manière appropriée; • enseigner les effets des préjugés et du racisme ainsi que les moyens de les surmonter et de les éliminer; • aider les élèves de ma classe et des activités parascolaires à apprécier la beauté et la complexité de l'environnement naturel et à comprendre leur interdépendance

Les buts professionnels généraux peuvent servir de fondement éthique ou d'inspiration, mais ils sont souvent trop vagues ou trop universels pour motiver les actions spécifiques de la vie quotidienne dans la classe. Leur caractère idéaliste peut également contribuer à faire naître un sentiment d'incompétence chez l'enseignant parce qu'ils ne sont jamais atteints de façon claire et permanente.

Par contre, les buts individuels et personnels comportent plusieurs avantages. Ils peuvent :

- guider les interactions quotidiennes dans la classe;
- être formulés de manière à correspondre aux forces de l'enseignant et à son niveau d'expérience;
- être modifiés dans la mesure où l'enseignant s'épanouit sur le plan professionnel ou dans la mesure où le contexte pédagogique change;
- être lié à des éléments précis des programmes d'études dont l'enseignant est responsable.

Un nouvel enseignant peut tirer satisfaction de l'effort déployé pour communiquer de façon positive avec au moins une élève chaque jour, et être motivé par cet effort, tandis qu'un enseignant plus expérimenté, ayant davantage confiance en lui-même, peut se donner un but plus général lié à ses points forts et à ses intérêts.

Réflexion

Prenez quelques minutes pour réfléchir à certains buts qui, s'ils étaient atteints dans votre classe, vous apporteraient un sentiment de réussite. En vos propres mots, énumérez toutes les raisons qui vous poussent à enseigner – des raisons qui reflètent vos valeurs, vos convictions, vos expériences ainsi que vos qualités et intérêts particuliers. Si vous éprouvez de la difficulté à démarrer ou si vous bloquez, pensez à vos propres expériences scolaires.

- Vous souvenez-vous d'avoir eu un enseignant ou une enseignante qui vous ait inspiré et poussé à devenir tel type d'enseignant?
- Vous souvenez-vous de certains événements à l'école qui ont contribué à vous faire comprendre l'influence qu'un enseignant peut exercer sur la manière dont l'élève se perçoit et perçoit son apprentissage (pour le meilleur ou pour le pire)?
- Pouvez-vous penser à des expériences en salle de classe qui, dans votre carrière d'enseignant, représentent pour vous l'essence de l'enseignement et de l'apprentissage? Ont été profondément satisfaisantes et agréables? Où tout a parfaitement fonctionné?

Lorsque vous estimez être à court d'idées, ne vous arrêtez pas. Fouillez encore plus profondément pour déterminer ce que vous aimez et ce dont vous êtes capable.

- À quoi ont servi ces activités mémorables pour vous? Pour vos élèves?

Parcourez votre liste. Rayez les buts qui ne sont pas réalistes ou qui sont trop vastes pour être réalisés par étapes concrètes et progressives. Avez-vous défini des buts qui reflètent vos forces et votre situation actuelle?

N'oubliez pas. Les buts qui sont trop vastes ou trop généraux peuvent vous inspirer

un sentiment d'échec. Les raisons plus modestes mais plus motivantes de continuer à enseigner et à vous épanouir peuvent vous nourrir, sur les plans émotif et physique!

Liens avec le tronc commun

Les buts individuels et personnels peuvent guider le développement professionnel et se rattacher aux responsabilités de l'enseignant vis-à-vis de l'implantation du tronc commun. Le tableau qui suit montre le lien entre certains buts personnels et le tronc commun.

Il y a plusieurs façons d'établir un lien entre les buts personnels et les engagements vis-à-vis du tronc commun parce que tous deux mettent l'accent sur le soutien de l'apprentissage chez l'élève et sur la satisfaction qui découle de la poursuite de notre propre apprentissage.

Buts individuels et personnels	Liens avec le tronc commun
<ul style="list-style-type: none">chaque jour, aider au moins une élève à apprendre quelque chose qui l'aidera à se sentir plus compétente en tant qu'apprenante;exploiter l'humour dans toutes mes classes, apprécier l'humour des élèves et leur enseigner à se servir de l'humour de manière appropriée;aider mes élèves à considérer leurs propres idées et productions ainsi que celles des autres comme valables, à partager leurs idées et à appuyer la participation des autres;aider les élèves de ma classe, en classe et pendant des activités parascolaires, à apprécier la beauté et la complexité de l'environnement naturel et à comprendre leur interdépendance avec cet environnement.	<ul style="list-style-type: none">utiliser la pédagogie différenciée (ou dimension adaptation) et une variété de ressources recommandées pour adapter certains aspects des programmes afin de répondre aux besoins de chaque élève;se concentrer sur l'usage approprié de l'humour en intégrant les capacités et valeurs personnelles et sociales (AEC) à toutes les matières;se concentrer sur la communication (AEC) et sur les ressources recommandées s'y rapportant pour donner à l'élève l'occasion de discuter et d'échanger des idées dans toutes les matières;le programme de sciences de la maternelle à la 12e année met l'accent sur l'environnement et sur notre rôle dans le soutien de la biodiversité. Exploiter ces thèmes et ces concepts dans les unités intégrées et dans les activités parascolaires.

Lorsque vous avez élaboré un ou deux buts personnels qui ne sont pas trop vastes, mais reflètent tout de même des aspects de l'enseignement qui vous tiennent à cœur, ils vous soutiendront dans les moments de découragement. Chaque petite action qui vous aide à atteindre un but personnel plus vaste peut être une occasion de célébration au terme d'une journée ou d'une semaine difficile.

4Appliquer sa connaissance

L'enseignant peut appliquer la connaissance acquise grâce à sa réflexion sur les buts personnels de la manière suivante :

- Intégrer ses buts personnels à son plan annuel de croissance personnelle et professionnelle.

Cette année, mon plan de croissance professionnelle reflète véritablement mes propres valeurs et mes propres forces.

- Dans les moments difficiles ou stressants, se concentrer sur les petites étapes qui aident à atteindre les buts personnels.

Les parents commencent à remarquer combien leur enfant devient de plus en plus consciente de l'importance de l'environnement. Je sais que je contribue au développement de cette valeur et, peut-être, à l'acquisition de l'habitude de réduire, réutiliser et recycler qui durera toute sa vie.

- Utiliser un but personnel comme mesure d'une bonne journée ou d'une bonne semaine.

Ça n'a pas été une semaine facile, alors chaque jour, j'ai essayé un peu plus de demeurer positif et de communiquer au moins une fois de manière positive avec chaque élève. Cela m'a permis de terminer la semaine et nous avons même réussi à rire ensemble à la fin de la semaine!

« Agir comme un professionnel, c'est comprendre et accepter que l'enseignement implique changement et croissance continus engendrés par l'auto-évaluation et la réflexion sur la pratique (créativité et raisonnement critique). Agir en technicien, c'est implanter un programme d'études ou une méthode d'enseignement ou bien utiliser un manuel ou un programme « tel quel », sans l'adapter après réflexion. »
(Un enseignant de la Saskatchewan)

Piste de réflexion II : Les engagements professionnels

Il est important de se concentrer sur le professionnalisme – l'autre élément du tandem « développement personnel et professionnel » – parce que c'est notre participation à une profession qui nous donne à la fois la responsabilité et la liberté de nous épanouir et de changer. L'appréciation des satisfactions et des responsabilités liées à l'enseignement enrichit chaque enseignant personnellement et la profession dans son ensemble. Mais, l'appréciation des responsabilités et libertés professionnelles ne saurait être simplement transmise. Ce sont les individus qui développent l'appréciation authentique de ces aspects à partir de leurs propres expériences et valeurs.

Cette section vous invite à examiner ce que signifie pour vous être professionnel et à répondre à la question : « Pourquoi devrais-je contribuer à implanter et à remettre à jour les programmes d'études? »

Réfléchissez aux définitions du *professionnalisme* rédigées par des enseignants de la Saskatchewan (voir les citations dans la marge de gauche). Comment ces définitions se comparent-elles avec votre opinion sur la différence entre un *professionnel* et un *technicien*?

Parmi les questions suivantes, choisissez celles que sont le plus utiles pour vous aider à clarifier : a) vos idées sur l'engagement et les responsabilités d'un professionnel; et b) en quoi ces idées se rapportent à l'implantation et à la remise à jour des programmes d'études.

Réflexion

- À mon avis, quels sont les traits caractéristiques d'un professionnel? Qu'est-ce qui distingue les attentes que l'on a vis-à-vis d'un professionnel des attentes que l'on a vis-à-vis d'un technicien?
- Qu'est-ce qui est spécial ou unique dans l'enseignement, comparativement aux libertés, à l'éthique et aux responsabilités d'autres professions?
- Quelle est ma vision personnelle de l'enseignant en tant que professionnel?
- Comment est-ce que je concrétise ma vision dans ma classe, mon école, ma commission scolaire? (Énumérez des exemples de petits gestes et de projets plus grands qui reflètent votre vision personnelle de la responsabilité professionnelle.)
- Lorsque j'ai tendance à résister à la croissance et au changement, quelles sont les raisons qui sous-tendent cette attitude?
- Dans quelle mesure est-ce que j'estime que d'autres personnes à mon école, dans ma commission scolaire ou dans ma vie personnelle soutiennent ma

La Fédération des enseignants et enseignantes de la Saskatchewan croit que les enseignants, individuellement et collectivement, sont responsables de leur propre développement professionnel. La compétence atteint son plus haut niveau lorsque l'enseignant remplit ses obligations professionnelles d'être ouvert aux nouvelles idées, aux nouveaux programmes et aux nouvelles méthodes d'enseignement et de s'engager dans des activités de développement professionnel tout au long de sa carrière.
(The Professionalism of Saskatchewan Teachers, Fédération des enseignants et enseignantes de la Saskatchewan, 1999, p. 10)(traduction libre)

croissance professionnelle? Quels obstacles est-ce que je rencontre? De quels appuis supplémentaires ai-je besoin pour m'épanouir sur le plan professionnel? (L'« Outil d'évaluation n° 1 », p. 16, et le « Tableau de référence VIII », p. 18 offrent d'autres idées.)

- Comment dois-je changer pour m'épanouir davantage du point de vue professionnel? Quels changements d'autres personnes doivent-elles faire pour mieux appuyer ma croissance? Comment puis-je travailler pour obtenir les appuis requis?

📖 Liens avec le tronc commun

Les questions de réflexion ci-dessous examinent davantage le lien entre vos idées personnelles sur le professionnalisme et les responsabilités liées à l'implantation des programmes d'études, de même que les forces et préoccupations qui vous sont propres. (Avant de répondre aux questions, consultez le chapitre 1 : « Tableaux de référence I, II, III et IV » pour avoir un aperçu général des responsabilités professionnelles par rapport aux programmes d'études.)

En tant qu'être humain, un des pas les plus importants à faire pour favoriser votre croissance est de déterminer ce qui vous retient d'avancer.

*« Pour moi, avoir l'esprit ouvert, c'est penser au meilleur résultat possible tout en me préparant à faire face aux obstacles. »
(Un enseignant de la Saskatchewan)*

Réflexion

- Comment la responsabilité de l'enseignant d'implanter les programmes obligatoires restreint-elle sa liberté professionnelle? En quoi ces limites sont-elles profitables? Non profitables?
- Comment les programmes d'études appuient-ils le professionnalisme chez l'enseignant ou l'exercice du jugement professionnel?
- À mon avis, quels sont les aspects les plus difficiles des programmes d'études? Quel est le lien entre ces difficultés et ma classe?
- Quelles sont mes forces en tant qu'enseignant? (Énumérez toutes vos forces à mesure que vous y pensez.) En quoi ces forces correspondent-elles ou ne correspondent-elles pas aux pratiques d'enseignement et au contenu du tronc commun?
- Comment est-ce que je réagis face aux approches d'enseignement ou d'évaluation qui ne me sont pas familières ou que je conteste?
- Dans quelle mesure l'ensemble des orientations du tronc commun correspondent-elles à mes convictions et valeurs personnelles? Dans quelle mesure et de quelles façons est-ce que j'organise ma pratique en classe pour correspondre à ma propre philosophie et à mes convictions en matière d'enseignement et d'apprentissage lorsque ces convictions semblent opposées aux caractéristiques principales du tronc commun?
- Comment est-ce que je réagis aux enseignants dont les idées sur l'enseignement et l'évaluation diffèrent des miennes?
- Jusqu'à quel point ai-je l'esprit ouvert? Est-ce que je peux adopter une position qui soit contraire ou différente de celle que je soutiens habituellement en ce qui a trait à ces approches en matière d'enseignement ou d'évaluation (énumérez les *avantages* et les *désavantages*)? Est-ce que je peux penser à d'autres approches qui pourraient constituer *un moyen terme*?

Liens avec les réseaux axés sur les programmes d'études Dans une activité proposée dans le cadre des réseaux axés sur les programmes d'études (décrits au chapitre 4), il est question d'élaborer de façon coopérative et de mettre en commun des stratégies, des leçons ou des unités qui reflètent une approche équilibrée de l'enseignement et de l'évaluation, intégrant les stratégies avec lesquelles les enseignants sont à l'aise aussi

bien que celles qui sont nouvelles. La réflexion que vous venez de faire, axée sur vos propres forces, difficultés et réactions aux changements apportés aux programmes d'études et aux défis qu'ils représentent, constitue une préparation utile à ces activités coopératives.

La section consacrée aux réseaux axés sur les programmes d'études se concentre également sur les dilemmes professionnels et les préoccupations courantes liées à l'implantation. La « Piste de réflexion II » est une excellente façon de vous préparer à participer de manière positive aux discussions sur ces sujets.

4 Appliquer sa connaissance

Lorsque vous aurez compris plus clairement : a) vos responsabilités professionnelles par rapport à l'implantation et à la remise à jour des programmes d'études; et b) les obstacles et les appuis présents dans votre contexte ou votre vie personnelle, vous pourrez appliquer cette connaissance de plusieurs façons.

Témoignage d'un enseignant

On peut changer à tout âge; je l'ai fait. Prenons par exemple l'utilisation des objets de manipulation au niveau intermédiaire. Ma première impression a été : « Ça va être un désastre. » Lorsque j'ai sorti les grandes tuiles pour résoudre des équations, les élèves les ont utilisées pour construire des maisons, des ponts et autres structures. Cela a plus ou moins confirmé ce que je pensais déjà, c'est-à-dire que l'utilisation des objets de manipulation à l'intermédiaire est une mauvaise idée. La deuxième fois que je les ai sorties, j'ai constaté que les élèves étaient prêtes à les utiliser comme prévu. Maintenant, chaque fois que je présente un objet de manipulation, je donne le temps aux élèves de « jouer » ou d'explorer les possibilités avant de commencer.

- **Efforcez-vous de garder l'esprit ouvert.** Lorsque vous sentez que votre esprit se ferme devant une pratique décrite ou recommandée, essayez de :
 - écouter *encore plus attentivement*, plutôt que de bloquer ce qui est dit ou lu;
 - vous demander *pourquoi* d'autres recommandent cette pratique. Concentrez-vous sur l'idée qu'il y a de bonnes chances que la pratique ait *quelque* mérite et demandez à d'autres personnes de vous décrire davantage les points forts et les applications de cette pratique ou approche;
 - réfléchir à une pratique ou approche controversée en trouvant plusieurs façons de terminer la phrase : *Je n'utiliserais pas cette approche tout le temps mais elle pourrait être utile lorsque*
- **Trouvez des appuis parmi vos collègues.** La collégialité est un aspect important du professionnalisme. Pour renforcer votre système de soutien et aider vos collègues, vous pourriez :
 - élaborer un plan de croissance personnelle et professionnelle dont un des aspects importants serait l'implantation des programmes d'études en collaboration avec un collègue qui vous appuie. Dresser la liste des appuis dont vous aurez besoin et des changements qui vous aideraient

« Faire partie d'une profession c'est accepter la collégialité – la responsabilité de travailler avec d'autres professionnels de manière constructive et coopérative. » (Un enseignant de la Saskatchewan)

tous deux à atteindre vos buts. Cherchez ensemble à obtenir le soutien de l'administration.

Le fait de savoir que je ne suis pas seul m'aide beaucoup à faire face à l'ampleur du changement relativement au programme d'études. D'autres éprouvent les mêmes difficultés et ressentent les mêmes peurs.

- Mettez sur pied un réseau axé sur les programmes d'études avec des pairs qui vous appuient afin de vous aider à surmonter une partie de l'isolement que vous ressentez ou les obstacles auxquels vous faites face. (Le chapitre 4 offre des conseils pour démarrer.)

Dans notre réseau, nous estimons exercer un certain contrôle sur le degré et la qualité des changements ayant trait aux programmes. Parce que nous avons obtenu quelques résultats positifs, l'administration nous appuie davantage.

Piste de réflexion III : Les nombreux visages et facettes de l'apprentissage

Tous les enseignants ont leur propre théorie de l'apprentissage, laquelle influe sur leur planification, leurs interactions et les décisions prises « sur-le-champ ». Plus ces théories sont conscientes et réfléchies, plus elles ont la chance d'être appliquées de manière constructive dans la classe et dans la planification à long terme et à court terme.

Cette section vous offre l'occasion de revoir vos idées sur la manière dont les gens apprennent et sur la meilleure manière pour les élèves d'apprendre.

Elle porte surtout sur :

- vos propres expériences d'apprentissage;
- les liens entre votre apprentissage et l'apprentissage de vos élèves;
- la manière dont vous comprenez les concepts d'*apprentissage* et d'*intelligence*;
- les liens entre vos idées sur l'apprentissage et l'intelligence et celles qui sous-tendent le tronc commun.

L'apprentissage est un point de convergence essentiel de la réflexion parce que la manière dont l'enseignant voit l'apprentissage influe sur le type et la qualité des occasions d'apprentissage qu'il offre aux élèves. Tous les enseignants ont une théorie personnelle de l'apprentissage, laquelle, consciemment ou non, influence leurs décisions en matière d'enseignement et leurs interactions avec les élèves.

Pour vous aider à mettre à jour votre théorie personnelle de l'apprentissage, commencez par réfléchir à quelques-unes des questions suivantes qui ont trait aux expériences d'apprentissage difficiles et agréables, puis écrivez vos réponses.

Réflexion

- Quelle est la chose la plus difficile que vous avez dû apprendre à l'école (de la maternelle à la 12e année)? Pourquoi cette information ou connaissance, cette habileté ou capacité, ou cette valeur était-elle si difficile à acquérir? Comment a-t-elle été présentée? Qu'est-ce que l'enseignant a fait d'utile ou de négatif? (Après avoir répondu à ces questions, reportez-vous au tableau à la page suivante intitulé : « Exemple de l'analyse d'un apprentissage difficile par un enseignant » (p. 28).
- Jusqu'à quel point appliquez-vous encore l'apprentissage que vous considérez comme ayant été difficile?
- Quelle a été votre expérience d'apprentissage la plus agréable à l'école, à l'université, dans votre milieu de travail ou de loisir? Qu'est-ce qui l'a rendue si

Un centre de convergence pratique de la réflexion est d'établir un lien entre vos expériences passées à titre d'élève et les besoins des élèves à qui vous enseignez à présent.

agréable? Dans quelle mesure votre plaisir correspondait-il à l'importance et à la rétention de cet apprentissage?

- De quelle manière acquérez-vous le mieux le contenu (l'information ou la connaissance conceptuelle)? Qu'est-ce qui rend difficile l'acquisition du contenu? Avez-vous récemment modifié une ou plusieurs de vos convictions après avoir acquis de nouvelles connaissances ou information?
- De quelles manières acquérez-vous le mieux les habiletés ou des capacités? Qu'est-ce qui rend difficile l'acquisition des habiletés? Avez-vous récemment modifié un ou plusieurs de vos comportements en matière d'acquisition des habiletés (p. ex. utiliser la main gauche plutôt que la droite)? Était-ce facile? Qu'est-ce qui a mené à ce changement?
- Comment avez-vous acquis vos valeurs? Avez-vous récemment modifié une ou plusieurs valeurs ou attitudes? Dans l'affirmative, qu'est-ce qui a mené à ce changement ou a entraîné cet apprentissage? L'acquisition de nouvelles valeurs ou attitudes se fait-elle rapidement ou lentement?

Lorsque vous aurez terminé cette réflexion, posez des questions semblables à des amis, des membres de votre famille ou aux élèves et comparer vos expériences. Après avoir recueilli et comparé quelques expériences d'apprentissage difficile et d'apprentissage agréable, servez-vous des questions de réflexion suivantes pour analyser et appliquer vos constatations.

Réflexion

- Existe-t-il des similarités entre les expériences d'apprentissage de toutes ces personnes? Entre les catégories d'expériences (p. ex. ce que les gens trouvent le plus difficile dans l'acquisition de nouvelles habiletés)?
- Existe-t-il des différences marquées entre vos expériences et celles des autres?
- Quelles implications pour vos pratiques d'enseignement pouvez-vous tirer après avoir examiné vos propres expériences et celles d'autres adultes ou des élèves?
- Dans quelle mesure l'utilisation d'une variété de méthodes d'enseignement contribuerait-elle à contrebalancer les différences entre les apprenantes? Quelle autre mesure pourrait être nécessaire?
- Existe-t-il chez l'enseignant des comportements qui pourraient faciliter l'apprentissage pour toutes les élèves, quelles que soient leurs forces et difficultés? Des comportements qui rendraient l'apprentissage plus difficile?

Exemple de l'analyse d'apprentissages difficiles par une enseignante

Exemple de l'analyse d'apprentissages difficiles par une enseignante			
Apprentissage jugé difficile	Chimie, 11e et 12e années – presque tout (l'apprentissage du contenu surtout)	Dactylographie, 9e année (acquisition d'une habileté)	Physique, 11e et 12e années (apprentissage affectif – apprentissage des valeurs et attitudes; apprentissage du contenu)
Pourquoi j'ai trouvé cela difficile	<ul style="list-style-type: none"> • Je n'en voyais pas l'utilité. • Je ne comprenais pas la matière, je devais la mémoriser. • Une fois que j'avais mémorisé la matière, j'avais 	<ul style="list-style-type: none"> • On nous pressait d'apprendre rapidement, il y avait plusieurs tests chronométrés – tout cela était stressant. • Je n'ai pas beaucoup d'habileté dans les domaines 	<ul style="list-style-type: none"> • Je ne pouvais pas saisir les concepts avec la méthode axée sur l'exposé magistral et la lecture du texte et j'avais peur de l'enseignant. • Je ne voyais

	<p>rarement l'occasion de l'utiliser ou de l'appliquer.</p> <ul style="list-style-type: none"> Je trouvais les méthodes d'enseignement ennuyantes et répétitives, et l'enseignant n'était pas très amical. 	<p>exigeant une bonne orientation spatiale ou la coordination de l'œil et de la main.</p> <ul style="list-style-type: none"> Je n'ai pas obtenu de bons résultats aux premiers tests et j'ai perdu confiance. 	<p>aucunement l'utilité de cette matière dans ma vie.</p> <ul style="list-style-type: none"> Je pensais que c'était un sujet pour les garçons et les garçons prenaient toute la place dans les discussions et au laboratoire.
<p>Dans quelle mesure j'utilise cet apprentis sage aujourd'hui ou je m'y intéresse</p>	<ul style="list-style-type: none"> Pratiquement jamais 	<ul style="list-style-type: none"> Beaucoup – puisque je travaille avec un ordinateur; avec la pratique j'ai beaucoup accru ma vitesse. 	<ul style="list-style-type: none"> Certaines des idées de la « nouvelle physique » m'intéressent mais je les trouve difficiles à comprendre même dans les ouvrages qui s'adressent au grand public.
<p>Qu'est-ce qui aurait pu faciliter mon apprentis sage</p>	<p>Les mesures suivantes auraient pu faire une différence :</p> <ul style="list-style-type: none"> si l'enseignant avait été amical et avait établi un rapport avec moi comme personne; si l'enseignant avait montré de l'enthousiasme face à la matière et avait démontré son utilité; si une partie de la matière avait été présentée sous forme de concepts à comprendre plutôt que comme information à mémoriser – l'enseignant aurait pu faire appel à des stratégies visant l'acquisition des concepts; si les tables, les formules et autre information factuelle avaient régulièrement été utilisées d'une manière ou d'une autre ou si elles avaient été régulièrement appliquées. Je vois maintenant que j'apprenais non seulement le contenu mais aussi une valeur négative – soit que la chimie est ennuyante et sans importance. 	<ul style="list-style-type: none"> Aujourd'hui, il me semble évident que de savoir taper à la machine (maintenant à l'ordinateur) est une habileté utile, mais avec la seule connaissance du placement de la main et des doigts, j'ai appris le reste par moi-même après l'école... alors, peut-être que la matière aurait dû englober plus que le simple fait de savoir taper. L'enseignant aurait pu aider en réduisant la pression découlant des tests chronométrés et en évitant de comparer les notes devant la classe. Il aurait été utile que l'enseignant utilise des méthodes et des stratégies plus variées. L'enseignant aurait également pu inclure notre nom et quelque chose qui nous concerne dans les textes que nous avons à taper – les personnaliser. 	<p>Ce que j'ai dit à propos de la chimie pourrait s'appliquer à la physique.</p> <ul style="list-style-type: none"> Je pense qu'il aurait été important de faire appel à notre imagination quant à l'envergure de la physique – je vois aujourd'hui son utilité et comment elle concerne les grandes questions – mais je ne faisais pas ce lien à ce moment-là. Je pense que l'enseignant aurait pu être davantage sensible à ce que nous appelons aujourd'hui un « préjugé fondé sur le sexe » dans les ressources et dans les méthodes de présentation – il semble que la plupart des filles aient eu besoin d'un appui différent que celui qu'elles ont obtenu. Il aurait peut-être été utile que l'enseignant connaisse les AEC afin de nous aider à développer un autre niveau de pensée et obtenir davantage la participation active des élèves.

Une autre façon de mieux comprendre les idées sur l'apprentissage qui influent sur les décisions en matière d'enseignement et d'interaction dans la classe est d'examiner vos concepts de *l'apprentissage* et de *l'intelligence*. Les questions et activités suivantes peuvent être utiles à cet examen.

Le recours à la visualisation et à la création de métaphores ou d'analogies vous permet de prendre conscience de vos concepts et hypothèses. Nous faisons appel à ces pratiques dans la démarche de réflexion afin de consolider la compréhension des concepts d'« apprentissage » et d'« intelligence ».

Une façon de prendre conscience de votre concept d'« intelligence » est de faire un remue-méninges pour dresser une liste des comportements intelligents observés dans la vie quotidienne.

Visualisation et réflexion

- Imaginez l'apprentissage d'un enfant à la maternelle. Brossez un tableau clair et précis de cet enfant au début de l'année scolaire – son aspect physique, ses sentiments. Maintenant, brossez un tableau de l'enfant en train d'apprendre plusieurs choses nouvelles. Trouvez une métaphore qui exprime bien ce qu'est pour vous l'acquisition ou l'approfondissement de nouvelles connaissances. Intégrez-la à votre tableau. À quoi ressemble *l'apprentissage* pour vous?
- Utilisez les deux métaphores contrastantes ci-dessous. Comparez-les à vos propres idées. Votre tableau de l'apprentissage se rapproche-t-il d'une métaphore plus que de l'autre?

1re métaphore : Remplir la valise

Pour indiquer la manière dont se fait l'apprentissage, imaginez un enfant qui se rend à l'école avec une valise vide dans laquelle l'enseignant ajoute du contenu qui aidera l'enfant à voyager dans la vie. Imaginez combien la valise sera lourde à la fin de la première année. Que se passe-t-il lorsque la valise est trop lourde pour l'enfant? Maintenant, imaginez l'enfant qui jette certains articles. Visualisez l'enseignant en train d'évaluer l'apprentissage de l'enfant. Comment pourrait-il le faire?

2e métaphore : Modifier le schéma intérieur de la réalité

Imaginez qu'un schéma invisible de la réalité se trouve à l'intérieur du corps de l'enfant, un schéma que l'enfant a dessiné durant le cours de son apprentissage concernant le monde. Seul l'enfant peut voir le schéma et y apporter des modifications. L'enseignant offre de nouvelles expériences qui élargissent et approfondissent l'idée que se fait l'enfant du monde. Imaginez l'enfant faisant des ajouts ou des modifications à son schéma intérieur avec des crayons magiques. À quoi ressemble le schéma à la fin de la première année d'école? Comment l'enseignant, qui ne peut pas voir le schéma, saura-t-il que l'enfant apprend?

- Faites un remue-méninges et énumérez toutes les activités qui vous viennent à l'esprit lorsque vous pensez au concept de *comportement intelligent*. Commencez votre liste en vous concentrant sur vous-même et sur tout ce que vous faites, sentez ou pensez que vous considérez comme des signes d'intelligence. Terminez cette réflexion avant de poursuivre votre lecture.
- Lorsque vous aurez épuisé les idées, comparez votre liste et celle qui suit.

Le comportement intelligent c'est :

- # améliorer ses capacités dans un sport d'équipe;
- # réaliser une peinture originale;
- # faire rire vos amis par votre réaction aux interactions sociales;
- # deviner qu'une personne qui vous est chère est malheureuse, sans qu'elle vous le dise;
- # construire un mur de pierres à la main;
- # remettre en question ou comprendre les conséquences à long terme des avantages obtenus à court terme;
- # tourner un vase en argile;
- # bien faire un calcul mathématique;
- # faire une structure ou construction avec les blocs Lego;

Les dernières décennies de recherche dans le domaine de l'apprentissage humain ont proposé de nouvelles idées sur la manière dont les apprenants participent activement à la construction de leur apprentissage. Les théories constructivistes ont démontré les limites des théories qui considèrent l'apprentissage comme une chose que l'on « donne » aux élèves, une chose qu'elles « reçoivent » ou apprennent exactement de la même manière et en même temps.

Les objectifs généraux et les objectifs spécifiques qui tiennent compte des différences individuelles et contextuelles traduisent bien le concept d'apprentissage qui sous-tend le tronc commun. Dans cette optique, l'apprentissage est un processus actif et interactif, influencé par la situation de chaque apprenant et par ses caractéristiques uniques, ainsi que par les caractéristiques du milieu d'apprentissage.

- # éviter de se faire prendre lorsqu'on se conduit mal;
- # construire un château de sable;
- # cacher son manque de sincérité;
- # faire un jeu de mots;
- # voir le lien entre ce que vous avez appris à l'école et un film que vous avez vu récemment;
- # avoir l'intuition qu'une personne représente un danger pour votre sécurité;
- # poser la bonne question quand vous ne comprenez pas une chose.
- Jusqu'à quel point votre liste ressemble-t-elle à la liste précédente? Dans la précédente, y a-t-il des exemples que vous ne considérez pas comme des *comportements intelligents*? Dans l'affirmative, pourquoi? Sur quelle définition de l'*intelligence* vous appuyez-vous pour faire cette affirmation?
- Concentrez-vous maintenant plus particulièrement sur certains des comportements particuliers et spécifiques de vos élèves. Élargissez votre liste pour inclure toutes les choses que les élèves disent, font ou ne font pas, que vous considérez comme des *comportements intelligents*. En élargissant votre concept de l'intelligence au-delà des bonnes réponses, pouvez-vous ajouter à cette liste des comportements que l'on retrouve chez les élèves habituellement considérés comme faibles?

Liens avec le tronc commun

Construire l'apprentissage. Le concept de l'apprentissage qui sous-tend tous les programmes d'études et les apprentissages essentiels communs est connu sous le nom de théorie « constructiviste » de l'apprentissage. Il est basé sur l'idée que les êtres humains construisent leur propre apprentissage par le biais de processus actifs d'observation, de questionnement et d'établissement de liens (voir le résumé des croyances associées à cette théorie dans la première colonne du « Tableau de référence II : Principales caractéristiques des programmes d'études », p. 9).

Les nombreuses recherches qui ont abouti à cette théorie avaient essentiellement pour but d'observer et de décrire la manière dont les êtres humains *élaborent leur compréhension* des phénomènes et des idées sur le monde qui les entoure. Cette théorie se démarque des théories précédentes qui s'étaient surtout intéressées à la manière dont on peut entraîner les êtres humains à apprendre de manière mécanique et à acquérir des habiletés techniques. S'il est toujours possible d'appliquer utilement les théories plus ou moins behavioristes dans certaines situations de classe, elles ne peuvent pas appuyer l'enseignant qui veut que ses élèves comprennent et appliquent leurs connaissances.

L'enseignant reconnaîtra comment les idées constructivistes de l'apprentissage s'appliquent dans tous les programmes d'études en lisant les sections sur les approches d'enseignement et sur l'évaluation des différents programmes d'études. Tous ces outils et ces stratégies – exigeant la participation active de l'élève à son apprentissage – mettent l'accent sur la compréhension et l'application. Cette participation active peut prendre plusieurs formes, y compris les moments où l'élève « réfléchit profondément ».

L'enseignant pourra aussi reconnaître la théorie constructiviste dans les objectifs généraux et les objectifs spécifiques élaborés par le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. Les théories constructivistes ont démontré

comment l'apprentissage se *développe* de manière intégrée et individuelle. Cela diffère des théories précédentes qui considéraient plutôt l'apprentissage comme *l'acquisition* de faits et d'habiletés distincts, dans le même ordre et au même rythme pour tous les individus.

Les intelligences multiples. Les programmes d'études et les AEC reflètent également la conviction qu'il existe des formes multiples d'intelligence qui varient d'un élève à l'autre par le type et le degré. La théorie des intelligences multiples (Gardner, 1995; Walters & Gardner, 1985) est un autre aspect de la théorie de l'apprentissage qui sous-tend une bonne partie du tronc commun. Ces théories s'écartent des précédentes qui représentaient l'intelligence comme un agrégat d'habiletés linguistiques et logico-mathématiques ou sous forme de quotient intellectuel (QI). La théorie des intelligences multiples qui sous-tend le tronc commun reconnaît et appuie également les différences culturelles.

Une importante contribution à notre conception de l'intelligence – laquelle a influencé l'élaboration du tronc commun – est l'idée que l'intelligence n'est pas fixée une fois pour toutes mais peut être développée par un enseignant qui s'intéresse véritablement aux élèves et qui est sensible au domaine affectif. (Goleman, 1995; Perkins, 1995) (traduction libre)

L'enseignant qui est conscient de ses vues sur l'apprentissage et sur l'intelligence peut tirer parti de cette connaissance pour remettre en question sa planification et ses pratiques pédagogiques en fonction des alternatives, des choix et des possibilités que ces dernières offrent à l'élève, tant individuellement que collectivement.

Les formes multiples d'intelligence selon Gardner

- l'intelligence kinesthésique
- l'intelligence interpersonnelle
- l'intelligence intrapersonnelle
- l'intelligence verbale
- l'intelligence logico-mathématique
- l'intelligence musicale
- l'intelligence naturaliste (ou globale)
- l'intelligence spatiale

L'enseignant intéressé à mieux connaître l'utilité de la théorie des intelligences multiples pourra consulter l'ouvrage de Gardner (1993) ou d'autres ouvrages qui traitent du rapport entre la théorie des intelligences multiples et la pédagogie. Mentionnons :

- New City School Faculty. 1996. *Multiple intelligences: Teaching through the personal intelligences*. St. Louis MO: New City School.
- Glock, J., Wertz, S., & Meyer, M. 1999. *Discovering the naturalist intelligence: Sciences in the school yard*. Kitchener ON: Mind Resources.

L'intelligence capable d'apprendre. La théorie de l'intelligence a évolué d'une autre manière importante à la suite de nombreuses recherches. En effet, on tend maintenant à considérer *l'intelligence* comme comportant d'importants aspects qui sont capables d'apprendre et de croître, c'est-à-dire la conviction que l'intelligence n'est pas fixe et immuable. Par exemple, Goleman (1995) et Perkins (1995) insistent sur le rôle que jouent les dispositions, les attitudes et les valeurs dans le comportement intelligent, faisant remarquer que l'individu est capable d'apprendre un comportement intelligent dans les domaines des émotions et de la réflexion.

4Appliquer sa connaissance

Il est utile, à plusieurs égards, d'élargir votre conception de l'apprentissage et d'être plus conscient de vos propres idées sur l'apprentissage. Voici quelques façons d'appliquer cette connaissance :

- Tirer parti du fait que des théories similaires de l'apprentissage et de l'intelligence s'appliquent à tous les programmes d'études du tronc commun pour planifier des unités intégrées qui font appel à des approches pédagogiques et à des techniques d'évaluation actives. Dans les

programmes au secondaire, vous pouvez travailler avec un collègue pour élaborer une unité intégrée qui applique la même démarche ou stratégie d'enseignement dans deux matières. Rappelez-vous que plus l'élève utilise et applique une stratégie dans différentes matières et situations, plus elle a la chance de comprendre la stratégie, de l'utiliser à l'extérieur de l'école et dans la vie quotidienne.

- La prochaine fois que vous préparez un devoir ou une série de devoirs pour une unité, faites un remue-méninges pour déterminer toutes les façons dont l'élève peut démontrer ses connaissances. Offrez à l'élève la possibilité de présenter un travail sous plusieurs formes, y compris une combinaison de courts textes écrits auxquels elle pourra ajouter des dessins, des modèles tridimensionnels, un exposé oral ou une présentation dramatique. Rappelez-vous que l'élève qui consacre du temps à ses productions ou présentations est en train d'apprendre activement. Le temps consacré à la création est du temps consacré à l'apprentissage.
- Soyez attentif afin de déceler comment l'élève qui semble éprouver des difficultés sur le plan académique peut faire la démonstration d'une forme d'apprentissage ou d'un comportement intelligent. Faites des remarques précises et qui témoignent de votre appréciation lorsque vous remarquez ces comportements ou signes d'apprentissage, qu'ils aient ou non des implications évidentes sur le plan académique.
- Si la discipline personnelle chez les élèves et la gestion de la classe vous inquiètent particulièrement, remarquez et appréciez l'application positive par les élèves de l'intelligence d'autrui et de l'intelligence intrapersonnelle. Utilisez une grille de mesure qui tient compte de cet aspect dans chaque matière. N'oubliez pas que les capacités et valeurs personnelles et sociales (AEC) font partie de toutes les matières et sont donc un aspect important de l'apprentissage.
- Trouvez le moyen de reconnaître et d'intégrer des types positifs d'apprentissage qui se manifestent à l'extérieur de l'école. Faites appel aux connaissances et aux capacités développées par les élèves à la faveur d'expériences à l'extérieur de l'école comme point de départ pour d'autres apprentissages.
- Reconnaissez et appréciez vos propres capacités et types de connaissance. Demandez-vous : « Quels intérêts, connaissances et capacités est-ce que je possède mais n'applique pas à mon enseignement? Comment pourrais-je utiliser davantage toutes mes forces? »

Piste de réflexion IV : Tirer le meilleur parti des programmes d'études

Cette section comprend :

- des idées et des questions de réflexion utiles pour approfondir sa compréhension des structures et des similarités que l'on retrouve dans tous les programmes ou presque du tronc commun;
- des exemples des aspects clés de la philosophie ou des bases théoriques de chaque programme d'études;
- des tâches de réflexion à faire avec ces exemples.

Reconnaître et utiliser les éléments communs des programmes d'études

L'inclusion d'une section qui met en lumière les constantes et les similarités des divers programmes d'études vise à appuyer l'enseignant de la manière suivante :

1. Accroître la capacité de l'enseignant de reconnaître les thèmes communs et les constantes des programmes d'études lorsqu'il prend connaissance d'un nouveau programme ou qu'il l'implante. Cela lui permettra, plutôt que de prendre connaissance chaque fois d'un programme d'études en entier, de se concentrer sur la matière ou le contenu spécifique et sur les aspects uniques des orientations et des approches présentées.
2. Alléger la tâche en matière de planification :
 - reconnaître et utiliser plus facilement, de manière appropriée, la même stratégie d'enseignement ou technique d'évaluation dans plus d'une matière;
 - reconnaître les occasions d'élaborer des unités intégrées – portant sur plus d'une matière – qui visent des objectifs spécifiques similaires ou connexes;
 - consacrer plus de temps à l'enseignement en tirant parti des concepts, capacités et stratégies présentés dans d'autres matières.

La « Piste de réflexion IV » offre à l'enseignant l'occasion : a) d'élargir sa connaissance des similarités qui existent entre tous les programmes d'études; b) d'appliquer cette connaissance pour simplifier la planification et renforcer l'enseignement.

Réflexion

Choisissez parmi les activités suivantes afin de a) concentrer votre pensée sur les similarités que présentent l'enseignement et l'évaluation dans tous les programmes d'études; b) déterminer dans quelle mesure vous utilisez ces similarités pour appuyer l'apprentissage et simplifier la planification.

- Pour chaque matière que vous enseignez, faites un remue-méninges et énumérez toutes les stratégies d'enseignement, les outils et les techniques d'évaluation que vous utilisez présentement. Encerclez ceux que vous utilisez dans plus d'une matière ou dans plusieurs matières. Existe-t-il des stratégies que vous pourriez, utiliser dans plusieurs matières, après avoir fait des ajustements mineurs? Quels avantages ou désavantages en découleraient pour l'apprentissage chez l'élève?
- Examinez votre liste encore une fois. Utilisez-vous une vaste gamme de stratégies, d'outils ou de techniques? Combien de stratégies et de techniques intègrent un degré élevé de participation ou la créativité et le raisonnement critique chez l'élève? L'interaction entre les élèves? Le choix de l'élève et l'étude autonome? L'exploration et l'investigation? Dans le programme dont vous êtes responsable, pouvez-vous trouver des stratégies et des techniques qui reflètent certains de ces aspects?
- Dans les programmes d'études dont vous êtes responsable, allez à la section « Approches pédagogiques ». Parcourez-la et déterminez les stratégies que vous utilisez chaque semestre ou chaque année. Faites de même pour la section « Évaluation ». Choisissez un autre programme d'études et répétez le procédé. Pouvez-vous trouver des catégories de stratégies, d'outils ou de techniques de mesure qui reflètent le type de stratégies d'enseignement et d'évaluation que l'on retrouve dans tous les programmes d'études (p. ex. les stratégies individuelles, les stratégies de groupe)?
- Revenez en arrière et examinez les stratégies et les techniques que vous n'utilisez pas présentement. Pouvez-vous en trouver une ou deux qu'il serait utile : a) de mieux connaître; et b) d'appliquer dans plus d'une classe ou plus d'une

La réflexion sur les stratégies d'enseignement et les outils ou techniques d'évaluation aide à mieux connaître l'éventail des approches d'enseignement et d'évaluation communes à tous les programmes d'études.

matière que vous enseignez. Lesquelles? Y a-t-il des similarités entre le type de stratégies d'enseignement, d'outils et de techniques d'évaluation que vous avez tendance à éviter? Dans l'affirmative, lesquelles? Si vous appreniez à implanter une stratégie de ce type efficacement, est-ce qu'elle appuierait votre implantation d'autres stratégies, outils ou techniques?

- Pour les stratégies qui font appel à un petit groupe, quelle préparation et quels appuis sont nécessaires pour les élèves? Si les habiletés et les capacités qui sous-tendent l'apprentissage coopératif sont enseignées efficacement dans une classe, comment est-ce que cela s'applique également aux stratégies d'apprentissage en groupe dans d'autres classes? Quelle préparation ou quels appuis différents ou supplémentaires seraient nécessaires?
- Quels appuis et quelle préparation similaires sont nécessaires pour implanter l'étude autonome et l'apprentissage à base de ressources? Un enseignant qui aurait utilisé efficacement ces stratégies dans une matière ou avec une classe pourrait-il transférer cette connaissance à d'autres matières ou classes? Dans quelles circonstances est-ce que cela serait difficile? Mal à propos? Utile et efficace?

Un des avantages de bien comprendre la philosophie sous-jacente à tous les programmes d'études est la capacité croissante de réagir sur-le-champ et de manière appropriée à une diverses situations pédagogiques.

Témoignage d'un enseignant

Je peux vous donner un exemple qui illustre bien comment une stratégie peut être transférée à d'autres matières. J'enseigne depuis six ans. Ces trois dernières années, j'ai formulé des objectifs de croissance professionnelle. L'an dernier, mon objectif était d'essayer de faire davantage d'ateliers d'écriture. Au début, c'était plutôt le chaos. Les élèves ne prenaient pas l'écriture au sérieux et les résultats que j'espérais ne se sont pas concrétisés. Mais je continuais à essayer différentes manières d'organiser la période réservée à l'atelier d'écriture et à expliquer à la classe l'importance des idées de chaque personne. Aujourd'hui, après une année et six mois, je vois des résultats positifs. La classe est à ses affaires durant la période d'écriture et attentive quand vient le temps de partager le résultat. De plus, les élèves transposent leur expérience d'écriture à d'autres domaines, en rédigeant de meilleures descriptions durant les activités d'exploration scientifique et en appréciant davantage la littérature durant les ateliers de lecture.

Bien que plusieurs enseignants avouent ne pas toujours avoir la patience de lire les textes philosophiques et théoriques et avoir tendance à passer par-dessus, les théories de l'éducation bien enracinées dans la pratique peuvent être très utiles. L'enseignant qui prend le temps de comprendre les fondements théoriques et les principes qui sous-tendent l'enseignement et l'évaluation sur lesquels est basé un programme d'études récoltera plusieurs avantages.

*« Rien n'est plus pratique que de comprendre la théorie qui sous-tend ce que je fais. »
(Une enseignante de la Saskatchewan)*

Pertinence de la connaissance de la philosophie et de la théorie

L'enseignant qui comprend les fondements des programmes d'études du tronc commun peut :

- évaluer la pertinence d'une pratique ou d'une ressource;
- expliquer une pratique aux élèves, aux parents et aux administrateurs ou la justifier;
- « réagir sur-le-champ » durant les réunions et en classe, dans ses interactions et dans l'enseignement;
- consolider sa propre philosophie de l'enseignement et de l'apprentissage et l'expliquer plus clairement durant les entrevues, les discussions et les séances de planification.

Réfléchir aux constantes philosophiques et aux similarités des programmes d'études

Les questions de réflexion suivantes sont basées sur le « Tableau de référence II : Principales caractéristiques des programmes d'études » (p. 9).

Réflexion

Avant d'examiner le « Tableau de référence II » (p. 9), faites un remue-méninges et énumérez tous les mots ou expressions clés qui vous viennent à l'esprit en réponse à la question : « Comment décririez-vous la philosophie qui sous-tend le tronc commun ou les programmes individuels du tronc commun? »

Par **philosophie**, on entend :

(a) **l'intention** (les buts, les objectifs, la raison d'être, les croyances ayant trait à l'enseignement et à l'apprentissage)

(b) **les approches** (les principes généraux qui orientent l'enseignement et l'évaluation ainsi que les principales démarches d'enseignement).

- Ne vous souciez pas de donner « une bonne réponse ». Il s'agit uniquement de prendre davantage conscience de vos hypothèses et de vos convictions actuelles par rapport au tronc commun. Si des adjectifs tels que « exigeant » vous viennent à l'esprit, incluez-les, ainsi que les qualificatifs ayant directement trait à la philosophie.
- Une fois terminé, parcourez le « Tableau de référence II ». Encercler tous les mots qui vous semblent des mots clés (p. ex. dans la colonne intitulée « Théorie de l'apprentissage », vous pourriez encercler « actif » et « signifiant »).
- Jusqu'à quel point les mots encerclés correspondent-ils à ceux qui sont inscrits sur votre liste? Pouvez-vous associer ou établir des liens entre tous ces qualificatifs et les mots clés encerclés dans le « Tableau de référence II »?
- Reportez-vous aux titres des colonnes dans le « Tableau de référence II ». Chaque titre représente un aspect important du tronc commun. Y a-t-il certains de ces aspects qui ne figurent pas sur votre liste? Dans l'affirmative, lesquels? À votre avis, pourquoi n'avez-vous pas pensé à ces aspects?
- Examinez chaque énoncé du « Tableau de référence II » pour déterminer si vous êtes d'accord ou non. Choisissez les énoncés avec lesquels vous êtes en désaccord quant aux répercussions sur la salle de classe ou qui ne sont pas très clairs. Réfléchissez-y davantage. Que signifient véritablement les mots qui décrivent chacun de ces énoncés? Pour mieux saisir, demandez-vous : « Que se produirait-il si j'appliquais cet énoncé dans ma classe? »
- Pour chaque énoncé qui n'est pas clair ou avec lequel vous êtes plus ou moins en désaccord, pensez à chaque mot et demandez-vous si cet énoncé aurait le même sens si le mot était omis. Par exemple, est-ce que le mot « complètement » est important dans l'énoncé : « Les processus ne sont jamais complètement maîtrisés. » Dans l'affirmative, pourquoi? Quelles sont les répercussions de son inclusion pour vos pratiques d'enseignement ou d'évaluation?
- Comment pourriez-vous modifier ou nuancer un énoncé avec lequel vous êtes en désaccord pour mieux refléter vos propres convictions? Comment ce changement dans la formulation se refléterait-il dans votre pratique en classe? Les changements qui en résulteraient seraient-ils à ce point différents qu'ils contrediraient la philosophie et les orientations générales du tronc commun?

Le « Tableau de référence II » (p. 9) est un moyen relativement rapide de comprendre les éléments communs à tous les programmes d'études et la philosophie qui sous-tend le tronc commun.

Comprendre les intentions et les orientations de chaque domaine d'étude

Plusieurs pratiques « traditionnelles » sont utiles à l'apprentissage chez l'élève (p. ex. l'enseignement direct). Il est important de comprendre que l'on peut utiliser ces pratiques pour atteindre des objectifs spécifiques, dans des situations spécifiques et dans le cadre d'un répertoire varié d'approches pédagogiques. Toutes les stratégies pédagogiques et les techniques d'évaluation peuvent malheureusement être utilisées à outrance ou être appliquées de manière non pertinente.

Une manière de vérifier votre connaissance de l'« approche conceptuelle de l'enseignement de l'éducation physique » est de penser à la manière dont vous décririez cette approche aux élèves et aux parents ou tuteurs.

Cette section propose une démarche d'élaboration de concept qui vous permettra de mieux comprendre les aspects clés des intentions générales ou approches centrales d'un programme d'études. Des exemples tirés de plusieurs domaines d'étude aident à décrire brièvement et à illustrer la démarche. Les aspects clés de la philosophie ou des fondements théoriques d'un certain nombre de domaines d'étude sont présentés dans cette section. Choisissez un domaine que vous enseignez. Lisez les documents suggérés pour ce domaine avant de répondre aux questions de réflexion.

La démarche

1. Parcourez la ou les premières sections d'un programme d'études dans une matière que vous enseignez. Accordez une attention particulière aux sections décrivant les principes du programmes, les prémisses, la raison d'être, la finalité et les buts ainsi que les pages sur les orientations ou intentions générales.
2. Résumez les principales idées dans vos propres mots, en soulignant les expressions clés ou en choisissant un ou deux concepts qui, à votre avis, sont extrêmement importants dans les orientations et approches du programme.
3. Réfléchissez à ce qu'un enseignant ferait dans sa classe pour implanter ces intentions ou orientations et approches centrales. Comment organiserait-il la salle de classe? Quel type de ressources utiliserait-il? Qu'est-ce qu'il dirait ou ferait régulièrement? Que feraient les élèves?
4. Pour saisir plus clairement comment s'appliquent les orientations du programme en pratique, faites une analyse du genre « Exemples / Non-exemples ». Utilisez les pratiques pédagogiques qui correspondent et ne correspondent pas aux orientations et intentions centrales du programme d'études. Vous pouvez également comparer les pratiques d'enseignement qui relèvent du nouveau programme et les principales méthodes pédagogiques employées avant l'implantation du tronc commun et qui ne correspondent pas à ses intentions.
5. **N.B.** Plusieurs pratiques dites « traditionnelles » sont intégrées au programmes d'études et continuent d'être utiles lorsqu'elles sont utilisées dans le cadre d'une approche équilibrée et variée. N'oubliez pas de prendre note des pratiques antérieures qui continuent à correspondre aux intentions ou aux orientations du nouveau programme. Vous voudrez peut-être faire une analyse en trois parties en vous basant sur des rubriques telles que : « Les pratiques qui reflètent la philosophie de ce programme d'études », « Les pratiques qui pourraient refléter la philosophie de ce programme d'études si elles étaient utilisées de manière appropriée » et « Les pratiques qui sont en contradiction avec la philosophie de ce programme d'études. »
6. Avant d'entreprendre votre analyse, lisez un ou plusieurs des exemples suivants.

1er exemple : Comprendre l'approche conceptuelle de l'enseignement de l'éducation physique

Choisissez le programme d'études d'éducation physique qui convient au niveau que vous enseignez et lisez la courte section suggérée ci-dessous. Chaque section décrit une approche conceptuelle de l'éducation physique et sa raison d'être. On peut se procurer ces documents sur le site Web du ministère de l'Éducation de la Saskatchewan : www.sasked.gov.sk.ca

- Éducation physique 1re à 5e année : Programme d'études : Niveau élémentaire (1999), p. 8-10.

- *Éducation physique 6e à 9e année : Programme d'études : Niveau intermédiaire* (1995), p. 5.
- *Éducation physique : Programme d'études pour le secondaire* (1994), p. 5.

Réflexion

- Que signifie pour moi : « Une approche conceptuelle de l'éducation physique »? Comment pourrais-je exprimer en mes propres mots cette approche et sa raison d'être?
- Comment pourrais-je la décrire de manière à ce que les élèves comprennent ? À ce que les parents comprennent? (Si vous n'êtes pas convaincu de bien comprendre cette approche, demander à un collègue comment il l'expliquerait. Travaillez ensemble à une définition qui illustre ce que serait cette approche en pratique.)
- Qu'est-ce qui est nouveau ou différent dans cette approche? Lisez l'analyse suivante sur deux colonnes et voyez si vous pouvez ajouter vos propres exemples.

Déplacement des centres d'enseignement en éducation physique⁴	
Délaissement de l'enseignement de jeux et d'habiletés	en faveur de l'enseignement et de l'apprentissage axés sur les concepts
<ul style="list-style-type: none"> • Les leçons et les unités sont organisées autour d'activités particulières telles que la gymnastique, des jeux ou des sports précis tels que le ballon volant. • L'activité, le jeu ou le sport est considéré comme une fin en soi. • L'accent est mis sur le « faire » -- les élèves font l'apprentissage d'habiletés qui, en grande partie, n'exigent pas de réflexion. (On met souvent l'accent sur le fait de « gagner » comparativement à « apprendre ». • <i>Ajouter d'autres pratiques d'enseignement et d'évaluation qui mettent l'accent sur les jeux et les capacités.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Les leçons et les unités sont organisées autour de concepts tels que la « projection » ou le « leadership responsable ». • L'activité ou le sport est considéré comme un moyen pour arriver à une fin; c'est le véhicule utilisé pour enseigner et apprendre les concepts. • Importance accrue accordée à la réflexion pendant qu'on fait une activité – ou sur le « comment » et le « pourquoi » de l'activité. • <i>Ajouter d'autres pratiques d'enseignement et d'évaluation qui mettent l'accent sur l'enseignement et l'apprentissage conceptuels.</i>

2e exemple : Analyser les principales orientations ou intentions du programme d'anglais

Choisissez le programme d'études d'anglais qui convient au niveau ou aux niveaux que vous enseignez ou trouvez-le sur le site Web du ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. Lisez la courte section suggérée ci-dessous.

- *Early Literacy: A Resource for Teachers* (2000), p. 13-19.

⁴ Cette analyse est adaptée d'une analyse semblable présentée dans le Programme d'études d'éducation physique, niveau élémentaire, p. 10.

- *English Language Arts: A Curriculum for the Elementary Level* (1992), p. 4-5.
- *English Language Arts: A Curriculum for the Intermediary Level* (1997), p. 3-5.
- *English Language Arts: A Curriculum for the Secondary Level* (1999), p. 3.

Réflexion

- Qu'est-ce que je sais de ces pratiques ou principes fondamentaux du programme d'études? Comment pourrais-je exprimer chacun en mes propres mots? Comment pourrais-je formuler à nouveau la pratique ou le principe fondamental pour que les élèves comprennent? Pour que les parents comprennent? (Si une pratique ou un principe est difficile à comprendre, demander à un collègue comment il l'expliquerait. Travaillez à rédiger ensemble une définition pour montrer comment traduire ce principe dans la pratique.)
- Sur quel aspect nouveau ou différent ce programme d'études insiste-t-il?
- Quelles pratiques traditionnelles ont été retenues, mais pour être recommandées dans le cadre d'une gamme plus vaste et mieux équilibrée de stratégies?
- Y a-t-il des pratiques traditionnelles que j'utilise qui ne reflètent pas les intentions du programme d'études, même si elles sont intégrées dans une gamme plus vaste de stratégies d'enseignement?

Faites une analyse sur trois colonnes pour expliquer comment vous avez enseigné cette matière dans le passé, en indiquant : a) les pratiques qui étaient en contradiction avec les intentions du nouveau programme; b) les pratiques qui étaient utiles mais pas *suffisantes*; et c) la manière dont vous enseignerez la matière lorsque vous implanterez ce programme. Vous trouverez ci-dessous quelques idées tirées de l'analyse faite par un enseignant. Pouvez-vous ajouter des éléments?

Exemple de l'analyse faite par un enseignant : programme d'anglais

Pratiques passées qui sont en <u>contradiction</u> avec le nouveau programme d'études	Pratiques passées qui sont utiles mais pas suffisantes	Pratiques désirées

Une façon d'éviter d'avoir une conception dualiste ou trop tranchée des intentions et des orientations d'un nouveau programme d'études est d'analyser l'approche de l'enseignement et de l'évaluation préconisée dans le nouveau programme en fonction de trois catégories :

- les pratiques « traditionnelles » qui ont été retenues;
- les nouvelles pratiques qui ont été ajoutées;
- les pratiques « traditionnelles » qui n'ont pas été incluses parce qu'elles sont en contradiction avec les principales intentions du programme.

<p>Se concentrent sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'enseignement d'habiletés isolées et activités hors de contexte • <i>Ajouter d'autres pratiques qui ne reflètent pas les intentions du nouveau programme tel que vous les comprenez.</i> 	<p>Se concentrent sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la lecture et l'écriture, principalement • les textes imprimés • les stratégies d'enseignement axées sur l'enseignant • <i>Ajoutez des pratiques qui pourraient être retenues si elles étaient intégrées de manière appropriée dans le cadre d'une approche équilibrée.</i> 	<p>Se concentrent sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'alphabétisme équilibré (attention accordée aux six volets : écouter, parler, lire, écrire, regarder et représenter) • les textes écrits, oraux et multimédia • équilibre entre l'enseignement direct, la modélisation, la pratique guidée, le travail autonome et les stratégies interactives ou axées sur l'élève • les habiletés langagières et les stratégies dans des contextes signifiants et authentiques • <i>Ajouter des idées pour refléter <u>tous</u> les principes tels que vous les comprenez.</i>
--	--	---

3e exemple : Comprendre l'approche basée sur la résolution de problèmes en mathématiques

Réfléchissez à la signification de la phrase suivante tirée du programme de mathématiques, niveau intermédiaire : « La résolution de problèmes est une démarche qui s'apprend par la pratique. »

Il arrive parfois que l'on comprenne mal les intentions d'un programme d'études parce que le programme emploie des termes familiers mais dans un sens différent (p. ex. « résolution de problèmes » est un terme connu mais employé d'une nouvelle façon en mathématiques).

Qu'est-ce qui est nouveau ou différent dans cette approche? Lisez les exemples et les non-exemples suivants relatifs à l'approche basée sur la résolution de problèmes présentée dans le programme d'études. Voyez si vous pouvez ajouter vos propres exemples.

L'approche basée sur la résolution de problèmes présentée dans le nouveau programme de mathématiques	
Non-exemples	Exemples
<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves font de la résolution de problèmes une fois par semaine, individuellement, et sans lien avec le développement de leur connaissances mathématiques. • L'enseignant, en donnant un ou deux exemples de même type, fait la démonstration d'une seule stratégie de résolution de problèmes. Les élèves travaillent ensuite individuellement sur un groupe de problèmes semblables, 	<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves participent souvent à des groupes coopératifs, travaillant à résoudre des problèmes signifiants et différents. • Les discussions et les exposés en classe permettent de mettre en commun les stratégies de résolution de problèmes et les difficultés rencontrées par les élèves dans la résolution de problèmes.

<p>souvent en devoirs.</p> <ul style="list-style-type: none"> • À la période suivante, les élèves étudient une seule solution et la classe passe à un autre sujet. • <i>Ajouter d'autres exemples.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre de problèmes donnés en exemple ont plusieurs solutions possibles et peuvent être résolus à l'aide de différentes stratégies. • <i>Ajouter d'autres exemples.</i>
--	--

4e exemple : Comprendre les intentions relatives à l'inclusion des perspectives et du contenu indiens et métis

On trouve dans plusieurs programmes d'études et autres documents un bref résumé des initiatives du tronc commun. L'étude attentive de ces brèves sections peut aider à mieux comprendre chaque initiative et le concept d'équité. L'exemple qui suit a trait aux perspectives et au contenu indiens et métis. Tout en lisant, pensez aux implications de ce texte pour l'enseignement et l'apprentissage.

L'inclusion des perspectives indiennes, métisses et inuites est dans l'intérêt de tous les élèves dans une société pluraliste. Voir sa culture représentée dans tous les aspects du milieu scolaire permet aux enfants d'acquérir un sentiment positif d'appartenance au groupe. Le choix de ressources relatives aux Indiens, aux Métis et aux Inuits stimule chez les élèves autochtones des expériences significatives et développe chez tous les élèves une attitude favorable à l'égard des Indiens, des Métis et des Inuits. Cette prise de conscience de sa propre culture et de celle des autres favorise le développement d'une image de soi positive, favorise l'apprentissage, permet de mieux comprendre la société pluraliste qu'est le Canada et soutient les droits de la personne.

La raison d'être de chacune des initiatives du programme d'études relatives à l'équité s'appuie sur d'importants aspects qui sont a) similaires et b) uniques. Une des principales similarités est que les initiatives visent à appuyer et à élargir la compréhension culturelle de tous les élèves, non pas seulement des élèves de ces minorités particulières.

Réflexion

- D'après ce que je sais, quelle est la principale raison d'inclure les perspectives et le contenu indiens et métis? Comment pourrais-je formuler différemment ces paragraphes de manière à refléter ma compréhension?
- Comment pourrais-je décrire cette raison d'être afin que les élèves et les parents la comprennent?
- Comment pourrais-je traduire cette raison d'être dans mes pratiques d'enseignement? Comment cela influencerait-il sur l'environnement dans ma classe? Sur ma relation avec les élèves, sur les parents et la communauté? Sur les relations entre les élèves? Sur le contenu, les ressources, les stratégies et les techniques d'évaluation dont je me sers?

Le tableau suivant présente quelques exemples qui illustrent comment cette raison d'être influe sur l'enseignement. Pouvez-vous y ajouter des idées?

Environnement	Relations	Contenu et ressources	Stratégies d'enseignement	Techniques d'évaluation
<ul style="list-style-type: none"> L'enseignant met au mur des affiches de personnes d'origine indienne, métisse et inuite et de personnes issues de groupes culturels variés qui ont fait une contribution positive à la culture canadienne. <i>Ajouter d'autres idées.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> L'enseignant parle de ses antécédents culturels, de son lieu de naissance, de ses parents et des membres de sa famille et s'intéresse aux antécédents des élèves. L'enseignant modélise l'usage approprié de l'humour et apprécie l'usage positif de l'humour par les élèves. <i>Ajouter d'autres idées.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> L'histoire canadienne est présentée selon la perspective de tous les groupes culturels. <i>Ajouter d'autres idées.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Enseigner les valeurs et les comportements requis pour assurer le succès des techniques d'apprentissage coopératif. Ne pas toujours mettre les mêmes élèves ensemble a) pour satisfaire les besoins changeants de l'élève, b) pour tenir compte des suggestions de l'élève et c) pour promouvoir les amitiés interculturelles. <i>Ajouter d'autres idées.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Utiliser une variété d'outils et de techniques d'auto-évaluation après en avoir enseigné l'utilisation et le but. <i>Ajouter d'autres idées.</i>

Réflexion

- Qu'est-ce qui serait différent si votre tableau était axé sur l'éducation multiculturelle? Qu'est-ce qui serait similaire? Différent?
- Quels aspects de la raison d'être des perspectives et du contenu indiens et métis pourraient s'appliquer à d'autres initiatives en faveur de l'équité telles que l'éducation des élèves en difficulté ou l'égalité entre les sexes? À l'apprentissage essentiel commun que sont les valeurs et les capacités personnelles et sociales?
- Comment l'apprentissage à base de ressources appuie-t-il cette raison d'être et les pratiques pédagogiques qui en découlent?

4 Appliquer sa connaissance

Il est très utile de reconnaître les thèmes et les constantes que l'on retrouve dans tous les programmes d'études ainsi que les bases philosophiques et les principales approches de chaque programme d'études. En plus des avantages déjà décrits (p. 32-34), voici d'autres applications pratiques de cette compréhension.

-
- Servez-vous de votre compréhension du *pourquoi* des approches particulières pour :
 - # expliquer leur importance aux élèves et aux parents;
 - # accroître la motivation chez l'élève;
 - # justifier et acquérir les ressources ou les appuis requis.
 - Lorsque vous planifiez des activités de croissance personnelle et professionnelle, des ateliers et des conférences pour enseignants ou que vous choisissiez des lectures professionnelles, appliquez votre connaissance des approches de l'apprentissage actif qui sont importantes dans tous les domaines d'étude (p. ex. l'apprentissage coopératif en groupe).
 - Soyez un « démystificateur ». Lorsque les parents, les amis, les connaissances ou les collègues semblent avoir une opinion inexacte ou incomplète de certains aspects du programme d'études, cela peut avoir un effet négatif sur votre travail. Vous pouvez fournir de l'information supplémentaire ou apporter d'importantes nuances qui situent leurs idées dans un cadre plus large. Par exemple, vous pourriez dire : « *Il est vrai que notre approche des langues ne recommande pas l'utilisation d'exercices isolés de phonétique, mais l'enseignement de la phonétique constitue une partie très importante de notre nouveau programme. Nous essayons d'enseigner la phonétique de manière à ce qu'elle ait plus de sens pour nos élèves. Cela est très clairement dit dans le programme. Est-ce que je pourrais vous montrer les pages?* » Si les autres ne sont pas disposés à changer d'opinion, vous garderez confiance dans votre manière d'enseigner parce que vous saurez qu'elle est basée sur les documents du programme et non pas sur des on-dit.
 - Lorsque vous comprenez le *pourquoi* d'une chose, vous pouvez réagir sur-le-champ pendant que vous enseignez, répondre plus logiquement à la question d'une élève ou réagir à une situation en classe et faire des ajustements plus facilement et de manière plus appropriée.

Trop souvent, la réflexion semble tournée vers le passé. La démarche de réflexion sur le tronc commun se veut utile pour aller de l'avant également, c'est-à-dire pour appliquer les nouvelles connaissances aux pratiques futures.

Pour résumer

La pratique de la réflexion se nourrit de plusieurs éléments et peut prendre plusieurs formes. Comme pour tout processus de la vie, l'*équilibre* est un aspect important de la réflexion – par exemple, l'équilibre entre les questions et les possibilités, entre les pensées sérieuses et l'humour. Il est également important de maintenir l'équilibre entre « revenir en arrière » et « se tourner vers l'avenir ».

À mesure que votre pratique de la réflexion se développe, il se peut que vous constatiez que vos élèves s'adonnent eux aussi davantage à la réflexion.

Chapitre 3 : Investigation des programmes d'études

Aperçu général

Quoi?

L'investigation des programmes d'études est une démarche active grâce à laquelle l'enseignante implante dans sa classe des éléments du programme qu'elle a choisis et en évalue les résultats.

L'investigation des programmes d'études est une démarche active qui se déroule en salle de classe. L'enseignante peut l'appliquer pour implanter de nouvelles méthodes pédagogiques et pour en évaluer les résultats.

Comment?

L'enseignante mène l'investigation des programmes d'études en simplifiant la planification de base, l'enseignement et les activités d'évaluation dont elle s'acquitte habituellement. À l'aide d'outils de réflexion et d'autres mesures de soutien offertes dans ce chapitre, l'enseignante multiplie les occasions de comprendre certaines stratégies d'enseignement ou techniques d'évaluation précises.

Pourquoi?

L'enseignante qui entreprend l'investigation du programme peut gérer sa propre démarche d'implantation et de remise à jour du programme, s'acquitter de ses responsabilités face au programme, implanter un plan de croissance personnelle et professionnelle et appuyer l'apprentissage chez les élèves – tout cela dans le cadre des mêmes activités. Plus précisément, en entreprenant l'investigation des programmes d'études, elle constatera des avantages comme ceux qui sont décrits dans le tableau ci-dessus.

Organisation du chapitre

Le tableau qui suit résume les cinq étapes de la démarche d'investigation des programmes d'études. Le chapitre est subdivisé en cinq sections. Chaque section décrit une étape de la démarche et se termine par une question qui fait office de ligne directrice. Les liens avec les activités de réflexion sur les programmes d'études et avec les réseaux axés sur les programmes d'études sont aussi intégrés à l'investigation des programmes lorsque c'est pertinent.

Des tableaux présentant les grandes lignes de chaque étape précèdent les explications plus complètes et les considérations importantes. Les outils de planification et d'évaluation requis pour cette démarche d'investigation se trouvent à l'annexe A et sont présentés de manière à en faciliter la reproduction. L'annexe A comprend également des exemples de planification

Compter les avantages de l'investigation des programmes d'études

Rendre les changements apportés au tronc commun faisables et autogérés (en plus de) :

- + adapter les programmes aux situations en salle de classe;
 - + apprendre de nouvelles méthodes d'enseignement;
 - + consolider les techniques d'évaluation;
 - + témoigner de l'apprentissage et de la participation de l'élève;
 - + comprendre ce qui donne de bons résultats et pourquoi;
 - + rehausser la qualité de l'information transmise aux parents et aux administrateurs;
 - + acquérir confiance en soi et se sentir responsable au plan pédagogique;
 - + développer sa créativité et son raisonnement critique.
- = un enseignement plus solide et plus d'occasions d'apprentissage pour l'élève**

des activités d'investigation des programmes d'études dans plusieurs matières et pour divers niveaux.

L'enseignante qui a mené l'investigation d'un programme d'études pourra sans doute planifier une autre investigation en se reportant uniquement au tableau « Étapes de l'investigation d'un programme d'études : aperçu général ».

Étapes de l'investigation d'un programme d'études : Aperçu général

1re étape : Engagement

S'engager à continuer à s'épanouir sur le plan personnel et professionnel grâce aux activités d'implantation et de remise à jour des programmes d'études et à la démarche d'investigation.

- *Pourquoi devrais-je participer plus amplement à l'implantation et à la remise à jour des programmes d'études?*
- *Comment l'investigation des programmes d'études peut-elle favoriser ma croissance personnelle et professionnelle?*

2e étape : Concentration

Se concentrer sur un élément clé du tronc commun – soit un élément commun à tous les domaines d'étude, soit un élément tiré d'un domaine en particulier; faire de ce centre d'intérêt un objectif professionnel.

- *Qu'est-ce que je veux faire? Comment puis-je choisir un centre d'intérêt qui soit facile à gérer?*
- *Comment puis-je faire de mon centre d'intérêt un objectif concret?*

3e étape : Planification

Planifier des leçons, des unités, des modules ou des activités qui intégreront le centre d'intérêt choisi et vous aideront à atteindre votre objectif; trouver des moyens d'évaluer les effets de votre objectif; déterminer les ressources et les appuis dont vous aurez besoin.

- *Quelles mesures vais-je prendre?*
- *Quels comportements, productions et sentiments indiqueront que j'ai atteint l'objectif visé?*
- *De quels appuis ai-je besoin?*

4e étape : Exécution

Exécuter le plan élaboré (réunir les ressources, trouver les appuis, implanter le centre d'intérêt, prendre note des effets, résoudre les problèmes avec les élèves, obtenir conseil).

- *Quelle est la meilleure manière de mettre mon plan en œuvre, de prendre note des résultats et de réfléchir au processus au fur et à mesure qu'il se déroule?*
- *Comment assurer que je saurai reconnaître les effets imprévus ou tous les effets pertinents?*
- *Comment puis-je faire participer les élèves à la résolution des problèmes à mesure qu'ils surviendront?*

5e étape : Revue

Revoir les résultats de l'exécution du plan; réfléchir aux effets sur l'élève et sur soi de même que sur les questions d'équité; adapter les activités de routine, les comportements pédagogiques, les ressources et les sujets en fonction des constatations; partager les nouvelles connaissances et les ajustements à apporter avec les collègues.

- *Dans quelle mesure ai-je atteint l'objectif visé? Quel a été l'effet de cette réalisation sur moi?*
- *Qu'est-ce qui a bien réussi, pourquoi et pour qui? Qu'est-ce qui devrait changer?*
- *Comment puis-je tirer parti de ce que j'ai appris?*
- *Qui pourrait être intéressé par mes expériences et en profiter?*

1re étape : Engagement

Les enseignantes de la Saskatchewan expliquent qu'il est important de concevoir des activités de développement professionnel qui sont clairement liées à l'apprentissage de l'élève.

Les enseignantes qui ont participé à l'élaboration de ce manuel ont insisté sur le fait qu'elles s'engagent à participer à toute démarche de développement professionnel essentiellement pour une raison, c'est-à-dire pour les avantages réels qu'en tirent leurs élèves. Cette importance accordée à l'apprentissage chez l'élève rappelle les conclusions de l'étude de Goodlad (1994) sur les enseignantes et les écoles américaines. Voici ce que l'auteur affirme :

Les bonnes enseignantes sont motivées dans leur travail quotidien, ni par l'amélioration de la compétitivité économique du pays, ni par l'intention d'améliorer le résultat des examens dans leur école. Elles sont plutôt animées par le désir d'enseigner de manière satisfaisante, de voir tous leurs élèves stimulés par l'apprentissage, de constater que leur travail quotidien correspond à leur conception de l'enseignement et des résultats auxquels elles s'attendent. (p. 203)

On peut aussi participer à l'investigation des programmes d'études parce que cette démarche nous permet d'atteindre nos buts personnels.

Liens avec la réflexion sur les programmes d'études. La « Piste de réflexion I », p. 21, présente des questions et des ressources susceptibles d'aider les enseignantes à clarifier leurs buts personnels lesquels, s'ils sont atteints, accroissent la satisfaction que leur apporte l'enseignement.

De plus, l'investigation du programme est utile parce qu'elle combine en une seule démarche, plusieurs responsabilités qui reviennent à l'enseignante.

Les enseignantes ont énuméré d'autres motifs de satisfaction professionnelle plus spécifiques qui découlent de leur participation à l'investigation des programmes d'études. Mentionnons ici l'acquisition de capacités qui peuvent :

- être utilisées pour obtenir des bourses spéciales, par exemple celles qui sont attribuées par la fondation Stirling McDowell;
- être appliquées aux études de deuxième et de troisième cycle;
- être perfectionnées en fonction du marché du travail.

Pour vous guider. Trouver la raison la plus importante, pour vous, de vous engager à entreprendre l'investigation des programmes d'études.

Aucune autre activité ne sera aussi importante pour le succès de votre investigation d'un programme d'études que le choix de votre centre d'intérêt – un centre d'intérêt qui vous convient et qui répond aux besoins de vos élèves.

2e étape : Concentration

Aperçu général

Pour choisir un centre d'intérêt utile et valable dans le cadre de l'investigation du programme, il faut décider quel aspect du programme d'études vous allez implanter plus largement, en vous basant sur l'analyse cruciale de vous-même, de vos élèves et du contexte pédagogique. L'aperçu général à la page suivante illustre les rapports entre ces analyses et votre choix d'un :

- **centre d'intérêt** (le domaine d'étude, la composante ou l'initiative du tronc commun que vous voulez approfondir);
- **objectif professionnel** (la stratégie d'enseignement ou la technique d'évaluation spécifique relative au centre d'intérêt que vous allez implanter dans le cadre de la démarche d'investigation).

Étape concentration : Aperçu général

Pour se concentrer de manière utile et valable sur un élément, il faut répondre à d'importantes questions avant de prendre une décision finale.

Choisir un centre d'intérêt sur lequel se concentrer

- Quel centre d'intérêt du programme d'études suis-je intéressée à implanter davantage?
- Quel centre d'intérêt ai-je le plus besoin d'implanter davantage? Voir « Outil d'évaluation n° 2 », p. 80-81, pour vous aider à faire cette analyse.

Décidez d'un centre d'intérêt sur lequel vous concentrer en vous basant sur votre réponse à ces deux questions.

Choisir un objectif professionnel

- Quel objectif professionnel suis-je le plus intéressée à approfondir grâce à cette démarche d'investigation? L' « Outil de planification A », p. 82-88, propose quelques idées.
- Est-ce que l'objectif professionnel que j'ai choisi est conforme à mes besoins, mes intérêts, mes capacités et à celles de mes élèves? Correspond-il au niveau de connaissances et d'appui dont je dispose dans mon école ou dans ma communauté? Consulter la section « Connaissance des besoins, des appuis et des programmes d'études », p. 89, pour vous aider à répondre à ces questions.

Décidez d'un objectif professionnel en vous basant sur votre réponse à des deux questions et sur ces analyses.

Centre d'intérêt et objectif professionnel : quelques exemples

Centre d'intérêt tiré du programme d'études

- **Domaine d'étude.** Une enseignante à l'élémentaire veut implanter le programme d'éducation artistique plus amplement.
- **AEC** Une enseignante au secondaire veut examiner comment mieux intégrer la créativité et le raisonnement critique aux matières qu'elle enseigne.
- **Initiative du tronc commun.** Une enseignante à l'intermédiaire veut intégrer davantage l'égalité entre les

Objectif professionnel

- **Le processus de création.** Mieux comprendre et mieux utiliser le processus de création / production en éducation artistique.
- **Le débat.** Utiliser efficacement le débat comme stratégie pour développer le raisonnement critique en sciences, en sciences humaines et sociales, et en hygiène.
- **Auto-évaluation de l'élève et évaluation de groupe dans le cadre de l'apprentissage coopératif.** Utiliser les grilles d'auto-

sexes à toutes les matières qu'elle enseigne.	évaluation de l'élève et d'évaluation de groupe dans le cadre de l'apprentissage coopératif ainsi que les techniques de sensibilisation aux comportements équitables vis-à-vis des deux sexes et les outils de mesure des progrès à cet égard.
---	--

Utiliser les outils de planification et d'évaluation pour choisir un centre d'intérêt et un objectif professionnel

L'annexe A comprend trois outils de planification ayant trait à l'étape de la concentration :

- « Outil d'évaluation n° 2 : Les étapes de la démarche d'implantation »;
- « Outil de planification A : Suggestions d'objectifs professionnels »;
- « Outil de planification B : Connaissance des besoins, des appuis et des programmes d'études ».

Cette section décrit comment utiliser ces outils d'évaluation et de planification.

« Outil d'évaluation n° 2 : Les étapes de la démarche d'implantation »

- Après avoir choisi un centre d'intérêt qui vous intéresse et que vous estimez important d'implanter, utilisez l' « Outil d'évaluation n° 2 », p. 80-81, pour vous assurer que c'est bien le centre d'intérêt le plus approprié pour vous.

Lisez la description des étapes et choisissez l'étape qui reflète le mieux votre croissance actuelle par rapport au centre d'intérêt que vous avez choisi. Examinez les critères de cette étape et de l'étape suivante pour avoir une idée de certaines des activités que vous pourriez entreprendre et des appuis dont vous pourriez avoir besoin.

- Par ailleurs, cet outil d'analyse peut vous aider à choisir un centre d'intérêt sur lequel travailler pendant le semestre. En lisant les étapes présentées dans l' « Outil d'évaluation n° 2 », il se peut que vous constatiez que telle matière, apprentissage essentiel commun, composante ou initiative du tronc commun exige votre attention.

« Outil de planification A : Suggestions d'objectifs professionnels »

L' « Outil de planification A », p. 84-90, offre des suggestions d'objectifs dans plusieurs domaines. Ces suggestions reflètent la rétroaction reçue des enseignantes chargées de la mise à l'essai, de l'évaluation du programme provincial et de l'évaluation nationale et provinciale des apprentissages sur les éléments importants des domaines d'étude qui ont besoin de renforcement. Les suggestions d'objectifs professionnels portent sur deux niveaux afin de vous aider à trouver un objectif qui correspond à l'étape d'implantation où vous vous situez dans le domaine choisi.

Vous pouvez utiliser l'« Outil d'évaluation n° 2 » de plusieurs façons, entre autres, pour :

- *évaluer vos progrès dans l'implantation du nouveau programme;*
- *planifier les prochaines mesures à prendre pour poursuivre*

L' « Outil de planification A » peut également vous aider à mieux comprendre ce à quoi ressemble un objectif facile à gérer.

« Outil de planification B : Connaissance des besoins, des appuis et des programmes d'études »

Pour être bien certaine de choisir votre objectif professionnel compte tenu de ses implications pour vous-même, les élèves et la communauté, réfléchissez aux questions que suggère l' « Outil de planification B » avant de décider d'un objectif spécifique.

Choisir un objectif professionnel qui s'applique à toutes les matières, c'est multiplier le nombre d'occasions et de situations qui pourraient vous aider à mieux comprendre les effets d'une stratégie ou d'une démarche sur l'apprentissage de l'élève.

Liens avec la réflexion sur les programmes d'études. Les questions et les conseils offerts dans l'outil de planification B ont un rapport avec plusieurs des centres d'intérêt présentés au chapitre « Réflexion sur les programmes d'études » (voir chapitre 2). Si vous participez à cette démarche, il se peut que vous ayez déjà réfléchi à ces sujets; dans ce cas, L' « Outil de planification B » sera pour vous l'occasion de revoir rapidement vos idées. Autrement, la lecture du chapitre 2 vous apportera un soutien supplémentaire pour l'étape de la concentration.

Objectif professionnel pouvant s'appliquer à plusieurs ou à tous les domaines d'étude

- La planification d'une unité est sensiblement la même pour tous les domaines d'étude.
- Les procédés axés sur la création et la réaction personnelle sont assez semblables dans les programmes d'éducation artistique et de français pour permettre le transfert plus ou moins exact des habiletés et capacités de l'élève d'une matière à l'autre.
- Les démarches de prise de décision sont un aspect fondamental du programme d'hygiène et de plusieurs programmes de sciences humaines et de sciences sociales.
- L'apprentissage à base de ressources s'applique à tous les domaines d'étude.
- Les AEC sont intégrés à tous les domaines d'étude.
- Les initiatives en faveur de l'équité en matière de culture, de sexe et d'élèves en difficulté s'appliquent à tous les domaines d'étude.
- Plusieurs techniques d'enseignement et d'évaluation peuvent être utilisées dans tous les domaines d'étude.
- Les ajustements (pédagogie différenciée) relatifs aux ressources, aux thèmes, à l'enseignement et à l'environnement en vue d'aider l'élève à atteindre les objectifs du programme d'études peuvent s'appliquer à tous les domaines d'étude.

Pour vous guider. Un bon objectif professionnel :

- est un élément important du programme d'études qui a trait à l'enseignement ou à l'évaluation et avec lequel vous êtes relativement à l'aise mais que vous avez tendance à éviter;

- *répond aux besoins de vos élèves en ce qui a trait à la participation active, aux nouveaux défis et aux capacités et habiletés essentielles.*

3e étape : Planification

La troisième étape de la démarche d'investigation porte sur la planification qui vous permettra de réussir l'implantation et l'évaluation de l'objectif professionnel que vous avez choisi à l'étape de la concentration. Cette section comprend :

- des tableaux donnant un aperçu général des éléments, des actions et des activités de l'étape de la planification;
- des suggestions pour vous aider à planifier une démarche d'investigation des programmes d'études qui soit réussie.

Aperçu général

On peut considérer l'investigation des programmes d'études à la fois comme une démarche de développement professionnel et comme un travail de recherche en classe. Les éléments d'un plan d'investigation comprennent les choses que l'enseignante fera pour implanter avec succès son objectif professionnel et les mesures qu'elle prendra pour évaluer les effets de l'objectif et le succès de son plan. L' « Outil de planification C : Exemple du plan d'investigation d'un programme d'études » (p. 90) donne un aperçu de la manière dont les éléments d'un plan d'investigation des programmes d'études ont rapport l'un à l'autre ainsi qu'à l'objectif professionnel que vous avez choisi.

Les exemples de plans d'investigation des programmes d'études présentés à l'annexe A, p. 91-98, sont des exemples concrets qui portent sur tous les éléments d'un plan – dans plusieurs domaines d'étude et à divers niveaux.

Éléments du plan d'investigation d'un programme d'études : Aperçu général

Objectifs d'apprentissage personnels Ce que vous espérez apprendre en implantant votre objectif et en complétant la démarche d'investigation.

Objectifs d'apprentissage pour l'élève Nouveaux apprentissages que l'élève acquerra à la suite de l'implantation de votre objectif.

Les appuis dont j'aurai besoin Les appuis dont vous aurez besoin pour parfaire votre connaissance de votre objectif et des moyens de l'implanter efficacement, de même que les appuis dont vous aurez besoin pour mener à bien la démarche d'investigation.

Ce que je ferai pour me préparer Les mesures ou activités qui vous aideront à mieux comprendre votre objectif et à mener à bien son implantation.

Ce que je ferai pour implanter mon objectif Toutes les mesures que vous prendrez lorsque vous implanterez votre objectif en classe.

Indicateurs de succès pour l'enseignant(e) et pour l'élève Les comportements et les productions qui témoigneront d'un nouvel apprentissage, pour vous et pour vos élèves.

Outils et techniques d'évaluation que j'utiliserai Comment vous allez évaluer l'apprentissage; les grilles de mesure et d'évaluation que vous allez utiliser.

Tenue de dossiers. Le système et le matériel que vous allez utiliser pour consigner les faits survenus au fur et à mesure de la démarche d'investigation.

Ces éléments sont décrits plus précisément dans la section suivante. De plus, l'annexe A fournit plusieurs exemples de chaque élément dans le contexte des plans relatifs à divers domaines d'étude et niveaux (voir p. 91-98).

À propos des éléments du plan d'investigation d'un programme d'études

Objectifs personnels d'apprentissage Ce sont les objectifs de développement professionnel qui ont trait à l'objectif que vous avez choisi. Une bonne façon d'élaborer des objectifs d'apprentissage personnels est de penser à ce que vous faites maintenant par rapport à votre objectif et à ce que vous aimeriez faire – c'est-à-dire aux changements que vous aimeriez apporter et aux nouvelles capacités et habiletés, connaissances et valeurs que vous aimeriez acquérir.

Exemples d'objectifs d'apprentissage pour l'enseignant(e)

(a) **Objectif professionnel** : Utiliser efficacement les objets de manipulation en mathématiques.

Objectifs d'apprentissage

- Apprendre davantage pourquoi, quand et comment utiliser les objets de manipulation (p. ex. relire les sections pertinentes du programme d'études, chercher des ressources professionnelles, participer à des ateliers, regarder des vidéos, travailler avec un mentor).
- Apprendre plusieurs comportements qui aident l'élève à utiliser les objets de manipulation (p. ex. bonnes questions à poser, quand intervenir).
- Avoir davantage confiance en moi relativement à l'utilisation des objets de manipulation et aux pratiques d'enseignement qui appuient cette utilisation.

(b) **Objectif professionnel** : Volet création / production, éducation artistique – le processus de création

Objectifs d'apprentissage

- Approfondir ma connaissance du processus de création et de la manière dont il diffère de l'approche artisanat / bricolage que j'utilise présentement.
- Améliorer mes capacités de faciliter le processus de création et d'aider les élèves à résoudre des problèmes; trouver des moyens de leur offrir des choix, des matériaux et des médias plus variés et plus nombreux.
- Établir des liens entre le processus de création dans les domaines de l'éducation artistique et du français.

L'atteinte des objectifs d'apprentissage par l'enseignante et par l'élève est fondée sur la réciprocité. Lorsque l'enseignante atteint ses objectifs d'apprentissage, l'apprentissage de l'élève s'en trouve également rehaussé.

Objectifs d'apprentissage pour l'élève Ce sont les apprentissages spécifiques que l'élève devrait acquérir à la suite de l'implantation de votre objectif professionnel. Les objectifs d'apprentissage visant l'élève sont

étroitement liés à votre choix d'un objectif professionnel particulier – c.-à-d. aux avantages particuliers que pourraient en retirer l'élève.

Exemples d'objectifs d'apprentissage pour l'élève

(a) Objectif professionnel : Utiliser efficacement les objets de manipulation en mathématiques.

Objectifs d'apprentissage

- manifester un intérêt croissant pour l'apprentissage à l'aide des objets de manipulation et confiance dans sa capacité de le faire;
- participer pleinement à la résolution de problèmes mathématiques;
- savoir comment et quand utiliser un objet de manipulation particulier;
- acquérir plus d'autonomie dans l'utilisation des objets de manipulation;
- appuyer l'apprentissage de ses pairs de façon appropriée.

(b) Objectif professionnel : Volet création / production, éducation artistique – le processus de création

Objectifs d'apprentissage

- connaître un procédé à suivre dans la création et la production artistiques en en faisant l'expérience selon des étapes générales;
- suivre les étapes de façon relativement autonome et savoir quand et comment demander de l'aide;
- se montrer responsable dans l'utilisation, le partage et le rangement du matériel et dans le « nettoyage »;
- rendre sa production artistique de plus en plus personnelle (les qualités qui expriment son individualité).

Les appuis dont j'aurai besoin Pour cet aspect de votre plan, il faudra penser à la gamme d'appuis qui, s'ils vous sont donnés, pourraient vous aider à atteindre vos objectifs d'apprentissage. Énumérez les ressources, le matériel et autres formes d'appui (telle que la formation) dont vous estimez avoir besoin pour mener à bien cette tâche et définissez un échéancier pour obtenir ces appuis.

Pour prévoir les appuis dont vous aurez besoin afin d'implanter votre plan d'investigation des programmes d'études, il vous faut habituellement connaître le contexte dans lequel vous enseignez et les défis que vous aurez à relever.

Les appuis : Quelques exemples

- congé pour activité professionnelle afin de rendre visite à une enseignante qui a perfectionné l'approche que je veux implanter;
- du matériel et des ressources susceptibles de m'aider à atteindre efficacement mon objectif;
- l'aide de l'enseignante-bibliothécaire dans le choix des ressources et dans l'enseignement d'habiletés-clés associées à mon objectif;
- prise de connaissance de mon plan par l'administration et soutien de ce plan;
- soirée de sensibilisation des parents ou tuteurs ou brochure d'information sur mon objectif.

Ce que je ferai pour me préparer. Il s'agit de choses précises que vous devez faire afin d'implanter votre objectif, par exemple, trouver du matériel, des ressources, des lectures, obtenir des conseils et planifier les leçons ou unités.

**Utilisation efficace des objets de manipulation en mathématiques :
exemples de ce que je ferai pour me préparer**

- Participer à une conférence sur mon objectif.
- Relire le programme d'études en accordant une attention particulière aux sections pertinentes.
- Réunir et évaluer les ressources appropriées.
- Élaborer la liste d'indicateurs de succès et des outils dont j'aurai besoin pour déterminer si j'ai atteint mon objectif.
- Travailler moi-même avec des objets de manipulation pour mieux comprendre comment les utiliser.
- Créer dans la classe un environnement d'apprentissage qui facilite l'utilisation des objets de manipulation (p. ex. un chariot mobile où les ranger, un mode de distribution ordonnée, changer la disposition des pupitres, chaises et tables).
- Élaborer des mini-leçons pour enseigner aux élèves comment utiliser efficacement certains objets de manipulation (me demander « Qu'est-ce que les élèves doivent savoir pour utiliser avec succès ces objets de manipulation? »).

Ce que je ferai pour implanter mon objectif Relisez les objectifs d'apprentissage définis pour vous et pour vos élèves. Pensez aux mesures précises que vous prendrez dans la classe pendant que vous enseignez afin de réussir à implanter et atteindre votre objectif.

Ce que je ferai pour implanter mon objectif : Quelques exemples

- Engager une discussion avec les élèves sur les règles à suivre et les habitudes à prendre pour bien implanter mon objectif et afficher ces règles dans la classe.
- Présenter mon objectif de manière positive.
- La première fois que les élèves abordent l'apprentissage visé, écouter la leçon et tenir ensuite une séance de résolution de problèmes, si besoin est, afin de clarifier les attentes et modifier les comportements.
- Offrir aux élèves au moins trois occasions d'apprendre le nouveau procédé, la nouvelle stratégie ou la nouvelle technique.
- Une fois par jour ou par semaine, prendre en note les difficultés d'apprentissage ou les résultats intéressants obtenus.

Indicateurs de succès Les indicateurs de succès sont des critères que vous utiliserez pour évaluer dans quelle mesure vous avez atteint vos objectifs d'apprentissage et ceux de vos élèves. En les préparant, posez des questions telles que : « Quels seraient les signes indiquant que l'élève s'intéresse individuellement davantage à cette matière et acquiert plus de confiance? » « Comment pourrais-je juger dans quelle mesure j'ai appris à adopter des comportements destinés à faciliter l'apprentissage? »

L'« Outil de planification D (a) » à l'annexe A offre des exemples de comportements qui pourraient être indicateurs de croissance personnelle et professionnelle dans un domaine affectif. Il est plus simple d'évaluer et de démontrer votre propre croissance et l'atteinte de vos objectifs d'apprentissage dans le domaine des connaissances, des habiletés et des capacités puisque l'atteinte de ces objectifs est évidente dans votre planification, dans l'enseignement en classe et dans les entrevues ou discussions informelles.

Pour définir des « indicateurs de succès », il faut surtout imaginer et décrire tous les comportements qui pourraient constituer des signes d'apprentissage.

Plus vous vous habituez à élargir le gamme des indicateurs de croissance, plus vous pourrez, avec davantage de confiance :

- discuter de votre propre croissance professionnelle avec l'administration;
- partager votre connaissance du programme d'études avec des collègues;
- démontrer ou expliquer les progrès accomplis aux élèves, parents ou tuteurs.

On trouvera à l'annexe A, « Outil de planification D (b) : Élaborer une gamme d'indicateurs de succès – exemples ayant trait à l'élève » des exemples de comportements qui indiquent une croissance positive chez l'élève en ce qui a trait :

- aux attitudes et valeurs;
- aux habiletés et capacités;
- aux connaissances.

Indicateurs de succès associés aux outils et techniques d'évaluation : Quelques exemples	
Indicateurs de succès	Outils et techniques d'évaluation
<p>Pour l'enseignant(e)</p> <ul style="list-style-type: none"> • j'ai exécuté mon plan (en entier, en grande partie); • j'ai appris à utiliser efficacement une nouvelle stratégie. 	<p>Pour l'enseignant(e)</p> <ul style="list-style-type: none"> • grilles d'observation relatives aux étapes de mon plan; • observation de mon utilisation de la stratégie par une collègue.
<p>Pour l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'élève est impatient de commencer, travaille avec concentration; • après plusieurs essais, l'élève fait des progrès. 	<p>Pour l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • fiches d'observation, échelles de mesure; • échantillons des travaux de l'élève tirés de son portfolio.

Outils et techniques d'évaluation que j'utiliserai Énumérez les outils et techniques d'évaluation que vous utilisez pour chaque indicateur ou pour un groupe d'indicateurs similaires. Les enseignantes ont accès à beaucoup d'information lorsqu'elles choisissent les instruments de mesure appropriés. Consulter la section « Évaluation » du programme d'études que vous avez choisi ainsi que d'autres ressources telles qu'*Évaluation de l'élève: manuel de l'enseignant*, (ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1993).

Tenue de dossiers. Il s'agit d'un système pour consigner les événements au fur et à mesure qu'ils se produisent, c'est-à-dire prendre note de choses telles que le changement de comportement, le temps consacré à un élément, ainsi que les problèmes identifiés et les solutions qui y ont été apportées. Ces documents complètent les données recueillies grâce aux outils et techniques d'évaluation décrits dans votre plan.

Dans un plan d'investigation des programmes d'études, la tenue de dossiers vise à consigner les événements qui se produisent au fur et à mesure que se déroule l'investigation des programmes, ainsi que vos réflexions à cet égard.

Tenue de dossiers : Un exemple	
Ce que je vais noter	Comment je vais le noter
<ul style="list-style-type: none"> • le temps consacré à la planification; • le temps consacré en classe à 	<ul style="list-style-type: none"> • inscrire des notes anecdotiques dans mon emploi du temps; • tenir un journal consacré

<ul style="list-style-type: none"> • l'implantation; • les problèmes qui se sont faits jour et la façon dont ils ont été résolus; • les réactions intéressantes ou inattendues des élèves; • les préoccupations et succès liés à l'équité. 	<ul style="list-style-type: none"> • uniquement à mes expériences d'investigation des programmes d'études; • recueillir des échantillons intéressants et uniques des travaux de l'élève dans un dossier distinct.
--	---

Reportez-vous à l'annexe A, où vous trouverez des exemples de plans relatifs à divers domaines d'étude et à différents niveaux.

Les étapes de la planification

La planification de l'investigation des programmes d'études n'est pas une démarche linéaire. Les trois types de planification décrits ci-dessous devraient être entrepris simultanément – en passant de l'un à l'autre, selon les besoins.

L'investigation des programmes d'études est une forme de développement professionnel. Prévoyez toute une gamme de façons de vous prouver à vous-mêmes et aux autres que vous avez acquis de nouvelles connaissances, valeurs et capacités.

Planification du développement personnel et professionnel

1. Choisissez un domaine d'étude, un apprentissage essentiel commun, une autre composante ou initiative du tronc commun comme centre d'intérêt de votre croissance personnelle et professionnelle durant le semestre ou l'année en cours.
2. Choisissez un aspect particulier du domaine d'étude, de la composante ou de l'initiative comme objectif professionnel (p. ex. apprendre une nouvelle stratégie d'enseignement ou une nouvelle démarche d'importance majeure dans le programme d'études, comme le raisonnement dialectique en sciences humaines et sociales ou le processus de prise de décision en hygiène).

Planification d'une leçon, d'une unité et ou de l'année

1. Si ce n'est déjà fait, consultez le programme d'études pertinent pour esquisser un plan annuel relativement au domaine d'étude visé par votre objectif.
2. Incluez dans ce plan annuel au moins trois essais d'implantation de votre objectif professionnel. Cela peut se faire en intégrant les expériences ou les leçons relatives à votre objectif dans trois unités différentes ou en incluant plusieurs occasions d'apprendre et de mettre à l'essai votre objectif professionnel dans une unité.
3. Esquissez un plan de travail de l'unité ou des unités dans lesquelles vous allez implanter l'objectif. Établissez un calendrier réaliste qui tienne compte de la résolution de problèmes et de la pratique.
4. Planifiez la leçon visée peu de temps avant de la présenter et tenez compte des changements possibles à votre plan afin de relever les défis spécifiques qui pourraient se présenter.

Planification de l'investigation des programmes d'études

1. Définissez votre objectif professionnel aussi précisément et aussi concrètement que possible et en fonction de votre croissance professionnelle. Pensez à ce que vous faites maintenant et à ce que vous voulez faire différemment.
2. Énumérez vos objectifs d'apprentissage personnels et ceux de l'élève. Servez-vous des programmes d'études et autres ressources comme les objectifs des apprentissages essentiels communs pour élaborer et justifier une vaste gamme d'objectifs d'apprentissage.
3. Consultez les programmes d'études et les ressources, selon vos besoins, pour :
 - faire un remue-méninges et énumérer toutes les mesures pertinentes et appropriées que vous prendrez afin de préparer et d'implanter l'objectif;
 - énumérer les ressources, le matériel et les formes d'appui dont vous aurez besoin pour réussir l'implantation;
 - définir les indicateurs de succès pour tous les types d'apprentissage que vous souhaitez acquérir et consolider (essayer d'inclure des preuves de croissance liées aux attitudes et aux valeurs. Voir l' « Outil de planification D (a) »);
 - énumérer les outils et les techniques d'évaluation que vous voudrez utiliser pour évaluer votre performance et celles des élèves.
4. Faites une liste d'idées favorisant la participation des élèves à certains aspects de la planification et de l'implantation et ajoutez ces idées à la colonne « *Ce que je ferai pour implanter mon objectif* ».
5. Passez en revue votre plan initial – évaluez vos listes de mesures à prendre, d'appuis et de ressources dans le but de simplifier et de rationaliser votre plan. Éliminez des éléments au besoin.
6. Établissez un calendrier pour l'obtention des appuis et des ressources et fixez une échéance pour terminer la préparation.
7. Mettez sur pied un système de tenue de dossiers qui soit simple afin de consigner les faits importants durant l'implantation; vous pouvez par exemple faire des fiches anecdotiques au bas de votre emploi du temps ou tenir un journal dans lequel vous noterez les faits intéressants.

L' « Outil de planification D (a) » à l'annexe A, p. 99, peut être une source d'idées pour vous aider à démontrer la croissance personnelle et professionnelle dans le domaine affectif (attitudes et valeurs).

Considérations importantes

Les suggestions suivantes faciliteront votre planification :

1. **Intégrez le plan d'investigation des programmes d'études à vos pratiques habituelles de planification.** La planification de l'investigation des programmes d'études n'a pas à venir s'ajouter à votre planification régulière. Elle devrait s'intégrer facilement à votre planification annuelle, hebdomadaire ou quotidienne habituelle puisqu'elle comporte les mêmes éléments fondamentaux, soit le programme, l'enseignement et l'évaluation. La période précédant le début des classes ou les premières semaines d'un semestre sont un moment propice à

cette planification. L'Exemple de plan de croissance personnelle et professionnelle présentée à la p. 4 montre comment une enseignante a choisi l'investigation des programmes d'études comme centre d'intérêt de son développement professionnel durant une année scolaire.

2. **Prévoyez trois expériences d'application du centre d'intérêt que vous avez choisi.** Pour devenir vraiment à l'aise avec la stratégie ou la technique visée et pour améliorer vos compétences, il faut compter suffisamment de temps et d'occasions de les appliquer. Nous estimons que vous et vos élèves avez besoin d'au moins trois expériences pour la plupart des stratégies et techniques et d'un semestre complet pour intégrer une démarche plus vaste.
3. **Reconnaissez les avantages que vous pouvez tirer à long terme du fait de consacrer suffisamment de temps à l'implantation de votre objectif à court terme.** Élaborez un plan qui tient compte du temps supplémentaire qui peut être nécessaire en classe pour vous exercer et pour résoudre les problèmes avec les élèves. Une bonne façon de le faire est de planifier une unité en vous servant de stratégies d'enseignement variées y compris l'enseignement direct, si cela est approprié. Reconnaissez que le temps consacré maintenant à apprendre une stratégie d'enseignement, une démarche d'apprentissage ou une technique d'évaluation importante portera des fruits plus tard puisque plusieurs, sinon toutes les nouvelles habiletés et capacités apprises pourront s'appliquer à d'autres domaines d'étude et contribueront à l'apprentissage tout au long de votre vie.
4. **Classez vos appuis en deux catégories : « absolument nécessaires » et « utiles ».** Soyez prête à être flexible et à implanter votre objectif sans disposer de tous les éléments ou appuis sur votre liste. Négociez pour les appuis absolument nécessaires en offrant quelque chose en retour. Soyez prête à partager avec les autres.
5. **Définissez une vaste gamme d'objectifs d'apprentissage.** Inspirez-vous des programmes d'études et des ressources ayant trait aux apprentissages essentiels communs pour définir une vaste gamme d'objectifs d'apprentissage. Les connaissances, comportements, attitudes, valeurs et habiletés ou capacités liées aux AEC sont des aspects légitimes des plans d'évaluation et d'appréciation dans les domaines d'étude. L'enseignante peut s'y reporter au besoin lorsqu'elle définit des objectifs d'apprentissage liés aux habitudes de travail (p. ex. apprentissage autonome), aux comportements sociaux et aux attitudes (p. ex. capacités et valeurs personnelles et sociales) et aux démarches d'apprentissage (p. ex. créativité et raisonnement critique).

Le temps que vous consacrez maintenant à l'implantation ou à la pratique de votre objectif professionnel vous sera profitable plus tard parce que vous aurez acquis des capacités et des habiletés qui peuvent servir dans d'autres domaines d'étude et tout au long de la vie.

La capacité de concevoir l'apprentissage d'une manière aussi large que possible et d'offrir à l'élève des occasions nombreuses et variées d'apprendre et de « montrer ce qu'il sait, ce qu'il considère important et ce qu'il peut faire » est un élément essentiel de l'équité en matière d'éducation. L'enseignante qui applique ce principe à ses propres expériences a de bonnes chances d'approfondir sa connaissance de soi et d'accroître sa confiance en elle-même.

Les programmes d'études mettent également l'accent sur les formes d'équité. Une des pierres angulaires de l'équité en matière d'éducation est l'idée de donner à l'élève toutes les occasions possibles de « montrer ce qu'il sait » plutôt que de lui laisser une seule chance de montrer ce qu'il a appris, par exemple lors d'un examen à la fin du chapitre. Pour donner toutes ces occasions, l'enseignante doit avoir une conception à la fois large et intime de ce qu'est l'apprentissage et posséder un vaste répertoire d'outils et de techniques d'évaluation.

Liens avec la réflexion sur les programmes d'études . La « Piste de réflexion III » comprend une série de questions qui ont pour objet d'aider l'enseignante à mieux comprendre les nombreuses manières dont l'apprentissage se fait (p. 27). Vous voudrez peut-être lire ces questions et réfléchir à la manière dont vous y répondriez avant de poursuivre cette étape de votre planification.

Pour vous guider. Gardez votre plan aussi simple que possible. L'implantation efficace et la croissance professionnelle commencent par de petits gestes faits par l'enseignante pour acquérir de nouvelles connaissances et adopter de nouveaux comportements.

4e étape : Exécution

Dans cette étape, vous respectez votre plan en le modifiant au besoin si les circonstances l'exigent, vous encouragez l'élève à participer à la résolution de problèmes lorsque des difficultés surgissent, vous cherchez conseil si nécessaire et vous consignez les faits (tant négatifs que positifs) au fur et à mesure qu'ils se produisent.

Considérations importantes

1. « **Si vous ne réussissez pas du premier coup...** » Attendez-vous à rencontrer quelques difficultés et contretemps et à faire plusieurs essais. Continuez à être positive et adoptez une approche axée sur la résolution de problèmes. Encouragez les élèves à trouver de meilleures façons d'aborder les activités habituelles et les processus liés à votre objectif. Dans le témoignage suivant, une enseignante de la Saskatchewan décrit comment elle a transformé un départ incertain en réussite.

Les considérations liées à l'implantation d'un plan d'investigation du programme d'études peuvent s'appliquer au degré de succès avec lequel une enseignante utilise une nouvelle stratégie d'enseignement ou un outil d'évaluation et accroître ce succès.

Témoignage d'une enseignante

Lorsque j'ai fait l'essai du programme d'éducation artistique, j'enseignais une 3e et 4e année dans une communauté du Nord. Je me souviens d'avoir dit à la classe que nous allions au gymnase pour apprendre à danser. Tout ce que les élèves ont entendu, ce fut que nous « allions au gymnase » et aller au gymnase c'était avoir du plaisir – courir, crier, lâcher son fou! Je ne m'étais pas rendu compte que les élèves associaient certains comportements à cet espace (et ces comportements ne contribuaient pas à l'apprentissage de la danse!). Les élèves étaient assez agités. Lorsque enfin j'ai réussi à ramener un certain ordre et que j'ai commencé à enseigner des pas de danse, les élèves étaient déçus, maussades et ne voulaient pas coopérer. Ce fut un désastre.

La fois suivante, nous avons pris le temps de discuter un peu des danses que les enfants connaissaient. Je leur ai expliqué les attentes et j'ai établi quelques règles de base avant de les emmener au gymnase. J'avais décidé d'alléger la leçon de danse et de faire quelque chose qui ressemblait davantage à un jeu pour commencer. Nous avons eu du plaisir à explorer l'espace et les formes avec London Bridge et nous avons travaillé certaines variantes basées sur les suggestions faites par les élèves quant aux différentes façons de bouger tout au long de la danse-jeu. À la fin, un seul élève ne participait pas – un garçon qui était très gros pour son âge et qui était gauche et timide – alors je lui ai confié la responsabilité de la musique (il a pris cette responsabilité très au sérieux et a pu faire avancer et reculer la cassette assez bien pour que la musique tombe pile).

Je pense que c'est à la 3e ou 4e leçon que nous avons appris une danse métisse dont la structure était semblable à celle de London Bridge. Nous avons exploré les mouvements de cette danse en les faisant plus grands, plus petits, plus rapides et plus lents afin de créer nos propres séquences. Les élèves ont tellement aimé danser qu'ils ont voulu présenter leur danse au concert de Noël – ce fut la toute première danse présentée au public par l'école. Ainsi, après un début catastrophique, nous avons eu droit aux applaudissements de la famille et des amis. Ouf!

Il arrive souvent que notre première expérience d'une stratégie ne soit pas une bonne indication de son utilité et de ses avantages.

2. Suspendez votre jugement jusqu'à ce que vous ayez complété la démarche d'investigation du programme d'études. Il peut être tentant de tirer des conclusions à la suite de votre première expérience d'implantation de votre objectif; cependant, vous connaîtrez mieux la stratégie ou la technique choisie et la manière dont elle influe sur l'apprentissage de l'élève si vous attendez d'avoir conclu l'étape de l'exécution. Comme le montre le témoignage ci-dessus, notre première expérience d'une nouvelle stratégie ne nous permet pas toujours de bien juger de son utilité ou de ses avantages.

3. Remarquez la réaction personnelle de l'élève. Soyez attentive aux changements de comportements chez tous les élèves et trouvez le moyen de les décrire brièvement pour consultation ultérieure. Voici quelques comportements à remarquer :

- Participation accrue ou moindre chez un élève :
Un élève qui est habituellement tranquille parle-t-il plus ou exprime-t-il plus d'intérêt d'une autre façon? Un élève confiant semble-t-il plus hésitant ou incertain?
- Production d'un travail original, une réponse inattendue, une question inspirante, une idée unique :
L'application de cette stratégie ou technique semble-t-elle éveiller davantage qu'à l'habitude l'imagination et la créativité chez certains élèves? Aider certains élèves à penser autrement?
- Accroissement ou affaiblissement du degré de persévérance ou de confiance :
Certains élèves persistent-ils plus longtemps ou moins longtemps qu'à l'habitude face à une difficulté? Certains élèves demandent-ils plus de temps pour travailler, sont-ils déçus lorsque la leçon est terminée?

Plutôt que d'essayer de décrire toutes les réactions - une réaction « générale » qui s'applique à l'ensemble de la classe face à une nouvelle stratégie ou technique, observez les changements de comportement des individus.

4. Prenez le temps d'observer et de réfléchir au lien qui existe entre votre objectif et l'équité en matière d'éducation. Plusieurs des stratégies d'enseignement et des instruments d'évaluation des programmes d'études ont été adoptés parce que la recherche et l'expérience démontrent qu'ils appuient l'apprentissage de populations scolaires diverses. Pensez à vos préoccupations en ce qui concerne l'équité et remarquez par exemple les réactions différentes chez des filles et chez les garçons, les difficultés qui peuvent avoir trait à la langue maternelle de l'élève, ou les approches qui ont donné de bons résultats avec les élèves de milieux culturels particuliers. Décrivez brièvement tout

comportement intéressant dans votre emploi du temps ou dans votre journal pour consultation ultérieure.

5. **Revoyez votre plan en cours d'implantation.** Revoyez votre plan de temps à autre afin de confirmer que vous faites bien ce que vous aviez l'intention de faire et de recueillir l'information que vous cherchiez à recueillir. Si votre système de tenue de dossiers ne fonctionne pas bien, simplifiez-le.
6. **Prenez note du temps consacré à la préparation et à l'implantation.** Prenez note du temps consacré à la préparation de chaque leçon ayant trait à votre objectif, le temps consacré en classe à l'implantation et le temps consacré à l'évaluation, à l'évaluation de la performance de l'élève et à la tenue de dossiers. Les enseignantes ont dit s'inquiéter du temps requis pour appliquer les approches interactives ou axées sur l'élève; vous voudrez donc sans doute avoir des données précises à ce sujet lorsque vous aborderez l'étape de la revue.
7. **Pensez et agissez de manière positive.** Souvenez-vous que votre attitude aura un effet sur l'attitude de vos élèves – agissez avec enthousiasme même si vous avez certaines réserves initiales quant au déroulement de la leçon. Inventez ou empruntez une maxime que vous vous répéterez en votre for intérieur lorsque les problèmes surgiront (p. ex. « Aucune enseignante n'est parfaite – il n'y a que des enseignantes qui s'engagent ou non à se développer. » « Nous apprenons tout ce qui est important par tâtonnements – l'erreur est humaine. »).
8. **Concentrez-vous sur les avantages pour l'élève.** Au besoin, rappelez-vous que vous apprenez et que vous persévérez dans l'application de la stratégie ou de la technique choisie en raison des avantages qu'en retireront vos élèves présents et futurs. Puisque les élèves n'apprennent pas tous de la même manière, il est important d'avoir recours à des stratégies variées.
9. **Cherchez de l'aide et des conseils auprès de vos collègues.** Pensez aux difficultés que vous rencontrerez durant l'implantation de votre objectif comme à des occasions de partager vos expériences et de collaborer avec les collègues qui s'intéressent à trouver des solutions. Deux têtes valent presque toujours mieux qu'une!

Dans le cadre du plan d'investigation des programmes d'études, il est important de penser et d'agir positivement – la démarche d'investigation est fondée sur l'essai et l'apprentissage et non sur la notion de « succès » ou d'« échec ».

Liens avec les réseaux axés sur les programme d'études. Si vous faites partie d'un réseau d'enseignantes, il est fort possible que quelques membres du réseau connaissent la stratégie ou la technique que vous avez choisie comme objectif professionnel. Vous pourrez peut-être simplement communiquer par téléphone ou par courrier électronique avec les membres de votre réseau pour leur demander des conseils ou des idées, ou exposer votre problème durant la partie de votre prochaine réunion consacrée au « partage ». D'autres enseignantes ont peut-être aussi des anecdotes à raconter. Ce partage pourrait bien aboutir à la constitution d'un groupe, petit ou grand, qui cherchera à trouver d'autres solutions.

10. Célébrez les réalisations. Soyez disposée à tirer plaisir de votre apprentissage. Pensez à une façon de célébrer vos réalisations. Les enseignantes disent souvent qu'elles se souviennent plus longtemps des leçons qui ne se sont pas déroulées aussi bien qu'elles l'auraient espéré et des réactions décevantes que de leurs succès, et accordent plus d'importance à leurs « échecs » qu'à tout ce qui fonctionne bien. Profitez de la démarche d'investigation pour changer ce raisonnement négatif.

***Pour vous guider.** Le plan d'investigation des programmes d'études peut toujours être amélioré en cours d'implantation – associez vos élèves à la résolution des problèmes et aux améliorations à apporter.*

5e étape : Revue

Cette étape vise surtout à faire la synthèse de ce que vous avez appris. Vous allez relire vos dossiers, réexaminer les résultats de l'apprentissage avec un regard neuf et vous concentrer sur ce que signifient ces documents pour l'enseignement et pour l'apprentissage.

À l'étape de la revue, vous voulez déterminer dans quelle mesure vous avez atteint vos objectifs d'apprentissage et ceux que vous avez fixés pour vos élèves.

Parallèlement, vous devez demeurer ouverte à d'autres idées, à des résultats imprévus et aux nouvelles questions qui pourraient se poser.

La tâche la plus importante de l'étape de la revue est de trouver la réponse à la question : « Dans quelle mesure et comment ai-je atteint les objectifs d'apprentissage que je m'étais fixés, pour moi-même et pour mes élèves? » Cependant, en essayant de répondre à cette question, vous ne voulez pas négliger les autres choses que vous avez apprises dans le cadre de la démarche d'investigation. C'est pourquoi la méthode de revue que vous adopterez doit comporter une certaine ouverture.

Actions et activités de l'étape de la revue : Aperçu général

- **Réunissez toute la documentation à revoir.** Passez en revue toute la documentation tirée de votre système de tenue de dossiers et le matériel qui a trait aux instruments de mesure et d'évaluation (p. ex. les vidéos, les grilles d'observation et les réactions de l'élève).
- **Inscrivez les expériences supplémentaires importantes.** Réfléchissez à l'expérience d'investigation des programmes d'études dans son ensemble et ajoutez une brève description de tout fait ou de toute idée qui manque à votre analyse de la documentation.
- **Faites un tableau d'analyse simple.** Élaborez une méthode qui vous permettra d'extraire le sens de la documentation que vous passez en revue; par exemple, sur une grande feuille, faites trois colonnes intitulées : « Résultats liés à mes objectifs d'apprentissage », « Résultats liés aux objectifs d'apprentissage de l'élève » et « Résultats ou faits inattendus ». Vous pouvez aussi résumer en quatre colonnes intitulées : « Ce qui a bien fonctionné », « Ce qui n'a pas bien fonctionné », « Ce que les élèves ont appris » et « Ce que j'ai appris ».
- **Lisez votre documentation et remplissez votre tableau.** Parcourez rapidement votre documentation et remplissez votre tableau. Ajoutez d'autres sections à mesure que vous avez de nouvelles idées ou réorganisez votre tableau pour qu'il reflète mieux le contenu de la documentation revue. Par exemple, vous pourriez vouloir ajouter une rubrique telle que : « Ce que je ferai différemment la prochaine fois » ou « Nouvelles questions que je me pose ».

Actions et activités de l'étape de la révision : Aperçu général (suite)

- **Relisez votre tableau d'analyse en cherchant les simplifications extrêmes.** Si vous estimez ne pas avoir décrit correctement un aspect de votre démarche d'investigation, demandez-vous : « Comment dois-je nuancer cet élément pour mieux refléter mon expérience? » Souvent, l'ajout d'un adverbe ou d'un adjectif peut rendre votre description d'un fait ou d'un résultat plus juste.
- **Faites une synthèse de ce que vous connaissez.** Cette étape vous permet de récapituler – en commençant par vous poser des questions telles que : « Quelle est la chose la plus importante que j'ai apprise à mon propre sujet grâce à cette démarche? Quelle est la chose la plus importante que j'ai apprise au sujet de mes élèves? » Après cette réflexion, vous pourriez demander : « Y a-t-il des similarités entre ce que j'ai appris à mon propre sujet et ce que j'ai appris au sujet de mes élèves? » Bien qu'à cette étape, vous cherchiez à résumer brièvement ce que vous connaissez, vous voulez tout de même garder à l'esprit les nuances importantes. Résumez, mais ne simplifiez pas outre mesure.
- **Appliquez et partagez ce que vous avez appris.** En réalité, cette étape se poursuit sans cesse. De plus, elle peut n'être que partiellement consciente, puisque vous intégrez vos nouvelles connaissances à vos convictions sur l'enseignement et l'apprentissage. Vous pouvez appliquer consciemment ce que vous avez appris en prévoyant des façons d'appliquer la stratégie ou la technique et en planifiant la façon de partager avec les autres ce que vous avez appris.

Liens avec les réseaux axés sur les programmes d'études.
L'achèvement de l'étape de la revue peut mener à plusieurs activités au sein de votre réseau. Par exemple, chaque membre du réseau peut préparer un court témoignage sur ce qu'il ou elle a appris à la suite de l'investigation des programmes d'études. Votre réseau pourrait ensuite étudier les similarités et les différences des expériences du groupe et en faire un court résumé pour les autres enseignantes et administrateurs de votre commission scolaire ou de votre région.

Considérations importantes

1. **Évitez de simplifier à l'extrême vos découvertes et vos conclusions.**
L'enseignante peut être tentée de résumer son témoignage sur la mise à l'essai d'une nouvelle stratégie ou l'utilisation d'une nouvelle ressource par une formule saisissante telle que : « Les élèves ont tout simplement adoré cela! » ou « Ce fut un désastre complet! » Ces conclusions sont sans doute trop générales. Avant d'utiliser de telles expressions, il faut vous poser des questions telles que :
 - « Est-ce que **tous** les élèves ont aimé l'expérience? Dans la négative, quels élèves n'ont pas semblé aussi enthousiastes et aussi disposés à participer? Quelles pourraient être les raisons de leur manque de participation? »
 - « Est-ce que cette leçon a véritablement été un désastre **complet**? Qu'est-ce qui a bien fonctionné? Où et quand ai-je senti que les choses tournaient mal? Quelles pourraient en être les raisons? Comment est-ce que je définis une « bonne » leçon et qu'est-ce que je veux dire par un « désastre »? Est-ce que grâce à cette

expérience j'ai appris des choses importantes que je pourrais appliquer dans les leçons à venir? »

Tout le temps et l'énergie consacrés à la démarche d'investigation du programme d'études pourraient bien être inutiles si l'enseignante ne prend pas le temps de bien réfléchir aux implications de ce qui vient de se passer – se posant des questions sur chaque conclusion provisoire et nuancant ces conclusions afin d'obtenir une idée juste des résultats.

Vous poser des questions sur ce qui se passe en classe vous permettra non seulement de faire une analyse et une synthèse plus justes de votre Investigation des programmes d'études, mais vous fournira aussi une qualité d'information qui pourrait faire une véritable différence dans l'apprentissage de certains élèves.

2. **Associez vos élèves à la revue.** Les enseignantes qui ont associé leurs élèves à l'investigation des programmes d'études ou à l'évaluation du programme rapportent que cette reconnaissance de la valeur de leurs idées a motivé davantage les élèves. Vous pourriez demander à vos élèves de répondre à des questions telles que : « *Quelle est la chose la plus importante que vous avez apprise lorsque nous avons utilisé cette stratégie ou cette technique?* »
3. **Prenez le temps de bien réfléchir.** Le métier d'enseignante est très exigeant et certaines enseignantes estiment que l'implantation d'un programme d'études exige encore plus de temps. Toute l'énergie et tout le temps consacrés jusqu'ici à la démarche d'investigation peuvent devenir inutiles durant cette dernière étape si nous ne prenons pas le temps de bien réfléchir à l'expérience. Profitez des moments de la journée où vous faites des activités physiques relativement simples – telles que marcher, faire du vélo, laver la vaisselle ou laver la voiture – pour revoir votre démarche d'investigation et tenter d'en déterminer le sens.
4. **Attendez-vous à de nouvelles questions et à des incertitudes et acceptez-les comme un résultat naturel de la démarche d'investigation des programmes d'études.** L'investigation est une de ces démarches qui amène les gens à conclure que « plus on apprend, plus on se rend compte qu'on ne sait rien ». Plus l'enseignante adopte une démarche d'investigation et de réflexion dans sa vie, plus elle aura tendance à se poser des questions et moins elle se satisfera de réponses toutes faites.

Cela ne signifie pas qu'elle s'interroge au point de ne plus pouvoir agir. Il faut continuer à planifier et à présenter les leçons en se basant sur vos connaissances actuelles. Mais cela signifie que tout en enseignant, vous devenez plus attentives aux comportements qui pourraient avoir un lien avec vos questions. Cela signifie que vous commencez à remarquer davantage différents comportements et faits et que vous continuez à vous développer sur le plan professionnel et personnel. Accepter que l'enseignement est une activité complexe – une science, un art et un travail à caractère moral – peut aussi vouloir dire refuser de s'étiqueter soi-même et de cataloguer ses expériences, ses élèves ou ses collègues comme « bien ou mal », « un succès ou un échec » et « bon ou mauvais ».

La fin de la démarche d'investigation d'un programme d'études marque également le moment où s'ouvrent de nouvelles possibilités.

La démarche d'investigation peut vous amener à considérer certaines manières d'aborder l'enseignement comme étant « meilleures ou moins bonnes », « plus adéquates ou moins adéquates » sans porter de

jugement définitif. Dans chaque réponse se cache une nouvelle question et toute fin renferme un recommencement.

Pour vous guider. Lorsque vous faites la synthèse de vos découvertes à la fin de l'étape de la revue, concentrez-vous sur vos objectifs d'apprentissage, incluez les résultats imprévus et évitez de simplifier outre mesure.

Chapitre 4 : Réseau axé sur les programmes d'études

Aperçu général

Quoi?

Un réseau d'enseignants est un groupe d'enseignants qui se réunit régulièrement pour discuter de sujets d'intérêt mutuel ou pour travailler sur ces sujets. Un réseau permet à ses membres de participer à une forme de développement professionnel géré démocratiquement par le groupe, chaque personne exerçant la même autorité lorsque vient le temps de prendre une décision. Ces groupes peuvent s'organiser selon divers modèles, mais le réseau axé sur le programme d'études, tel que conçu dans le modèle « Connexions », est un groupe d'enseignants qui se réunissent pour s'entraider au moment d'entreprendre l'implantation et la remise à jour du programme d'études.

Pour de nombreux enseignants de la Saskatchewan, la participation à un réseau d'enseignants constitue la forme de développement professionnel qu'ils apprécient le plus.

Ce réseau peut se constituer suivant l'une ou l'autre des formules suivantes :

- des enseignants qui enseignent le même niveau;
- des enseignants qui enseignent la même matière;
- des enseignants qui travaillent à la même école;
- des enseignants d'une commission scolaire qui ont un intérêt commun (p. ex. soutenir les élèves de familles à faible revenu).

Comment?

Le réseau axé sur le programme d'études fonctionne mieux lorsque la participation est volontaire et que le soutien des principaux administrateurs lui est acquis. Tout enseignant ou groupe d'enseignants intéressé peut mettre sur pied un réseau axé sur les programmes d'études et inviter des collègues à y participer. Les membres devraient définir le centre d'intérêt du réseau, de manière à soutenir leurs propres objectifs de développement professionnel. Pour commencer, les membres vont sans doute chercher à obtenir l'appui de la direction et celui du personnel en cause au bureau central, sans nécessairement les inviter à participer aux activités du réseau. Les membres du réseau fixent le lieu et l'heure des réunions. À certaines occasions, ils peuvent demander un congé pour un membre chargé d'accomplir une tâche précise pour le réseau.

Parmi les activités possibles du réseau, mentionnons :

- **le partage** des difficultés et des succès en relation avec un programme d'études, une méthode d'enseignement ou un outil d'évaluation particulier;
- **l'élaboration** d'unités ou de modules;
- **la mise en commun et l'évaluation** de ressources;
- **la résolution** de problèmes liés au programme d'études;
- **l'examen** d'autres réactions possibles aux problèmes posés par le programme d'études;
- **le dialogue** sur tout une gamme de sujets liés à l'éducation.

Les membres du réseau décident des activités particulières à entreprendre durant le semestre ou l'année scolaire.

Les enseignants ont besoin, non pas de mandats prescrits ou de programmes préparés d'avance, mais bien de temps pour travailler ensemble, pour penser, analyser et créer les conditions favorables au changement dans leur situation spécifique et d'une manière conforme à leurs besoins. (Cochrane-Smith & Lytle, 1990, cité dans Birchak, Connor, Crawford, Kahn, Kaser, Turner & Short, 1998, p. 3)

Pourquoi?

Pour les enseignants qui ont participé à un réseau, les avantages comprennent, entre autres, ceux qui sont énumérés dans le tableau ci-dessous :

Le témoignage d'un enseignant

J'ai vu des enseignants et toute une école passer de l'enseignement axé sur l'enseignant à l'enseignement axé sur l'élève grâce aux activités de croissance et de développement professionnels au niveau de l'école. Par exemple, un groupe d'enseignants de notre école a participé à un projet de recherche Stirling McDowell qui a mené à plusieurs autres initiatives positives pour les élèves, les enseignants et la commission scolaire. C'est le climat de collégialité qui s'est renforcé à mesure que les enseignants ont travaillé ensemble à plusieurs projets qui a déclenché plusieurs de ces changements. Parmi les autres changements, mentionnons :

- *Quatre enseignants ont commencé à étudier en vue d'obtenir leur diplôme de 2e ou de 3e cycle (et je parle d'une petite école rurale de 12 enseignants).*
- *Au niveau de l'école, les enseignants ont senti le besoin de lancer et d'implanter un programme préscolaire auquel le parent ou la gardienne participe avec l'enfant. Les parents se retirent pour une discussion d'une heure sur un sujet de leur choix, tel que les habiletés parentales.*
- *Ces enseignants ont travaillé, régulièrement et avec persistance, à faire reconnaître davantage l'importance de l'éducation des jeunes enfants en participant aux travaux de comités aux paliers local et provincial.*
- *Au niveau de la commission scolaire, cette participation et ces pressions ont eu pour résultat l'augmentation du nombre de jours consacrés à la maternelle, qui est passé de 80 à 100 jours à compter de l'automne (un changement impressionnant pour notre commission scolaire en ces temps de contraintes financières).*

Un résultat vraiment important a été la mise sur pied d'équipes d'enseignants qui se concentrent sur l'apprentissage à base de ressources. Le recours à des équipes pour élaborer des unités d'étude, pour enseigner des unités, réfléchir aux unités et les remettre à jour a abouti à l'implantation de plusieurs classes « ouvertes » et à plus de partage que j'aie jamais vu. Cette collégialité et cet esprit d'entraide se sont manifestés par exemple lorsqu'un nouvel enseignant a été embauché à l'automne dernier en raison de l'augmentation inattendue des effectifs. La moitié du personnel enseignant s'est présenté à l'école le dimanche précédant l'entrée en fonction de cet enseignant pour préparer les livrets des élèves, reproduire les unités d'étude, faire

Les avantages d'un réseau axé sur les programmes d'études :

Se ménager des systèmes de soutien (en plus de) :

- + atténuer l'isolement et élargir la collégialité;
- + orienter ensemble le développement professionnel;
- + réunir et partager des ressources appropriées;
- + rédiger et partager de nouvelles unités;
- + trouver d'autres solutions aux difficultés courantes;
- + améliorer les capacités constructives de résolution de problèmes;
- + améliorer les habiletés en matière de dialogue;
- + comprendre ce qui fonctionne bien et pourquoi;
- + acquérir des capacités dans les domaines de la créativité et du raisonnement critique.

= Un enseignement plus dynamique et plus d'occasions d'apprendre pour l'élève.

« C'est le climat de collégialité qui s'est renforcé à mesure que les enseignants ont travaillé ensemble à plusieurs projets qui a déclenché plusieurs de ces changements. »
(Un enseignant de la Saskatchewan)

des tableaux, préparer les insignes et les bulletins d'affichage pour la classe du nouvel enseignant.

Organisation du chapitre

Ce chapitre comporte trois sections. La première offre de l'information et des conseils visant l'établissement et le maintien d'un réseau efficace et valorisant. Les autres sections présentent des outils et de l'information ayant trait à deux activités différentes d'un réseau :

- le dialogue (partager les expériences, poser et résoudre les problèmes);
- l'élaboration d'une unité en collaboration avec des collègues ou la mise en commun et l'évaluation des ressources.

Ces activités sont proposées uniquement à titre de suggestions. Nous avons élaboré ce chapitre en tenant pour acquis que les enseignants qui mettent sur pied un réseau axé sur les programmes d'études sont les mieux placés pour décider des centres d'intérêt qui leur profiteront le mieux.

Section 1 : Établir un réseau axé sur les programmes d'études qui soit efficace

L'information présentée à la section 1 peut aider à planifier la réussite.

Cette section offre des conseils ayant trait :

- au lancement d'un réseau d'enseignants axé sur les programmes d'études;
- à l'établissement d'une communauté d'apprenants;
- à l'amélioration de la qualité de la communication et du dialogue.

Pour démarrer : Aperçu général des mesures et décisions

Mettre sur pied un réseau d'enseignants : Aperçu général			
Qui?	Comment?	Quoi?	Quand et Où?
<ul style="list-style-type: none"> • tout enseignant ou groupe d'enseignants peut lancer un réseau (qui regroupe des enseignants d'une école, d'un niveau, d'une commission scolaire ou de plusieurs écoles, niveaux ou commissions scolaires); • les administrateurs peuvent être invités à participer mais ne sont pas, 	<ul style="list-style-type: none"> • obtenir le soutien des administrateurs concernés; • présenter l'idée à d'autres personnes; • insister sur la participation volontaire; • proposer une gamme de buts ou d'activités; • se préparer à la première réunion. 	<ul style="list-style-type: none"> • se concentrer sur l'implantation des programmes d'études gérée par l'enseignant; • offrir aux participants des formes d'appui mutuel variées; • décider des normes et procédures régissant le groupe, des sujets et des activités avec tous les membres; • choisir un animateur ou 	<ul style="list-style-type: none"> • réunions régulières (au moins une fois par mois); • les membres décident du moment qu'ils préfèrent et de la durée des réunions; • les membres décident d'un lieu de réunion fixe ou de varier le lieu de réunion; • les membres négocient des congés pour activités

Lorsqu'on établit un réseau axé sur les programmes d'études, il est important de préparer avec soin la première réunion. Pour bien démarrer, il serait bon que les enseignants réfléchissent à ce qu'ils attendent de ce réseau, avant de se présenter à la première réunion.

habituellement, les instigateurs du réseau; • une communauté d'apprenants.		répartir ses responsabilités entre les membres.	professionnelles afin d'atteindre des résultats précis.
---	--	---	---

Préparer la première réunion

La première réunion d'un réseau d'enseignants est cruciale. Les enseignants qui ont l'habitude des réseaux estiment que plusieurs membres décident de continuer ou de laisser tomber à ce moment-là. Quelques mesures très simples peuvent assurer le succès de votre première réunion :

- suggérez que toutes les personnes intéressées lisent la première section du présent chapitre (p. 61-68);
- demander aux enseignants intéressés de réfléchir à ce qu'ils attendent de ce réseau avant de participer à la première réunion;
- établissez un ordre du jour qui comprend les principales décisions à prendre en vue de faciliter le fonctionnement et la collaboration entre les membres;
- commencer et terminer à temps.

Inscrire quelques concepts clés sur des transparents ou des tableaux

Il peut être utile d'afficher dans un endroit bien visible des tableaux reproduisant les concepts clés tirés de la première section du présent chapitre, même si toutes les personnes présentes à la première réunion les ont déjà lus. Les participants pourront consulter d'un coup d'œil rapide les tableaux lorsque viendra le temps de prendre des décisions. Les tableaux qui pourraient être utiles sont, entre autres :

- « Autres façons de prendre des décisions en groupe »
- « Le rôle de l'animateur ou animatrice »
- « Parler efficacement - Écouter efficacement »
- « Qu'est-ce que le partage? Qu'est-ce que le dialogue? »

Pour les prochaines réunions, vous voudrez peut-être afficher d'autres tableaux tirés de ce chapitre dans la mesure où ils sont pertinents au thème de la réunion.

Présenter un questionnaire avant la réunion

Pour faciliter la prise de décision à la première réunion du réseau, demandez aux enseignants qui s'intéressent à établir un réseau de remplir un questionnaire – tel que celui de la page suivante – avant la première réunion du réseau.

On peut se servir du formulaire intitulé « Inventaire des intérêts et des préoccupations des membres du réseau » d'une façon ou des deux façons suivantes au moment de la réunion :

- les membres conservent leur questionnaire et s'y reportent lorsqu'ils font part de leurs idées;
- les membres qui le veulent bien remettent leur questionnaire à la fin de la réunion et un volontaire résume leurs réponses pour en discuter à la prochaine réunion.

Un questionnaire qui aide les membres à réfléchir à leurs principaux intérêts et préoccupations est utile à plusieurs égards.

Définir l'ordre du jour

Les enseignants qui organisent la première réunion pourraient établir un ordre du jour provisoire comprenant des éléments tels que ceux qui sont proposés dans l'exemple ci-dessous. Nous avons inclus les questions qui sont considérées par les chercheurs et les enseignants d'expérience comme importants au succès du réseau, du groupe de travail ou du groupe d'étude (Birchak et al., 1998; Francis & Young, 1979; Pfeiffer & Company, 1993).

Exemple de l'ordre du jour de la première réunion du réseau axé sur les programmes d'études

1. Mot de bienvenue – présentations
2. Nomination d'un animateur (d'une animatrice) et d'un(e) secrétaire provisoires
3. Décisions à prendre :
 - Comment voulons-nous prendre les décisions? (Se reporter au tableau ci-dessous : « Autres façons de prendre une décision en groupe ».)
 - Où et quand nous réunirons-nous?
 - À quels intervalles nous réunirons-nous et pour combien de temps chaque fois?
 - Un goûter?
 - Désirons-nous choisir un animateur (une animatrice) pour un semestre? Une année? Selon une formule de rotation? (Se reporter au tableau : « Le rôle de l'animateur ou animatrice », p. 66.)
 - Questions à discuter :
 - Les normes de comportement du groupe (Se reporter à la p. 66 de ce chapitre ou demander aux membres de faire part de leurs réponses aux questions de la partie A du questionnaire.)
 - Sujets et activités que nous voulons examiner. (Peuvent comprendre les suggestions faites aux sections 2 et 3 du présent chapitre et celles qui découlent des réponses des participants à la partie B du questionnaire.)

Exemple de questionnaire : Inventaire des intérêts et des préoccupations des membres du réseau

Instructions : Avant la réunion d'organisation du réseau d'enseignants axé sur les programmes d'études, pensez à ce qui est le plus important pour vous par rapport à chacun des domaines suivants. Après avoir réfléchi à chacune des questions, complétez les phrases. Ces questions ont trait à d'importantes décisions que les membres du réseau devront prendre. Prenez le temps d'y réfléchir à l'avance et vous aurez voix au chapitre lorsque viendra le temps de prendre les décisions; vous contribuerez aussi à rendre la prise de décision plus efficace. Veuillez apporter le questionnaire dûment rempli à la première réunion.

Partie A : Comportements et procédures qui, à mon avis, contribuent au bon fonctionnement d'un réseau d'entraide

Le genre d'atmosphère que j'apprécierais le plus durant les réunions du réseau est une atmosphère

Les comportements que je considère comme importants lors d'une discussion sont :

La chose la plus importante que j'espère retirer de ma participation à un réseau d'enseignants est :

Partie B : Ce que j'aimerais que le réseau discute, explore et travaille :

Pour le moment, les pratiques (méthodes d'enseignement, stratégies, méthodes d'évaluation) que j'aimerais le plus approfondir sont, entre autres :

1.

2.

3.

Un domaine d'étude dans lequel je suis intéressé(e) à renforcer mon enseignement est :

_____ parce que _____

Autres sujets que je suis intéressé(e) à explorer :

1.

2.

3.

En ce qui a trait à l'enseignement et à l'apprentissage, une de mes préoccupations est :

Les projets relatifs aux programmes d'études sur lesquels j'aimerais travailler sont (p. ex. l'élaboration d'unités, la mise en commun et l'évaluation des ressources) :

1.

2.

3.

Tâches à accomplir et tableaux qui pourraient être utiles

1. Comment prendrons-nous les décisions?

Prendre la peine de bien réfléchir aux conséquences des décisions prises par le réseau pour tous les membres peut nourrir la confiance mutuelle.

Lorsqu'un groupe doit prendre des décisions difficiles, rien ne remplace la sollicitude et le respect que les membres peuvent manifester les uns à l'égard des autres. Il faut du temps pour développer cette estime réciproque. Et avant d'y arriver, un groupe peut nourrir ou détruire la confiance entre les membres suivant la méthode de prise de décision qu'il emploie.

Plusieurs groupes tiennent pour acquis la démarche de prise de décision; ils n'ont aucune procédure en place ou recourent automatiquement au vote à la majorité simple. Il existe d'autres façons de procéder et différentes méthodes peuvent être adoptées pour différentes situations. Examinez le tableau ci-dessous. Suivant sa nature, votre groupe pourrait décider de varier la méthode employée pour prendre une décision.

Autres façons de prendre des décisions en groupe				
Méthode	Une personne décide – c'est souvent l'animateur.	La décision se prend au vote et la majorité l'emporte.	La décision se prend après discussion et par consensus.	La décision se prend après que le groupe a étudié le problème plus à fond et qu'il propose d'autres solutions.
Utilité	questions de gestion interne; décisions concernant la procédure (p. ex. pour encourager une personne à participer davantage à la discussion).	questions et préoccupations non controversées .	questions et préoccupations qui n'entraînent pas les mêmes conséquences pour tout le monde.	questions et préoccupations qui n'entraînent pas les mêmes conséquences pour tout le monde et sur lesquelles le groupe ne peut arriver à un consensus.

Les membres d'un groupe prennent de meilleures décisions lorsqu'ils se soucient véritablement les uns des autres, connaissent plus d'une méthode de prise de décision et choisissent la meilleure méthode pour chaque situation en se demandant : « Quel est l'enjeu et pour qui? »

Pour toutes les décisions prises par le groupe, il faut poser une question fondamentale : « Quel est l'enjeu et pour qui? »

2. Avons-nous besoin d'un animateur?

La recherche, basée sur l'expérience de plusieurs types de groupe, révèle qu'un groupe fonctionne mieux s'il a un bon animateur. Même les groupes constitués de longue date et dont les membres ont de bons rapports ont besoin d'une personne pour commencer la réunion et pour voir à son bon déroulement. Que cette responsabilité soit assumée par tous les membres à tour de rôle, qu'elle soit partagée entre deux personnes ou qu'elle revienne à un seul membre, on ne saurait sous-estimer l'importance d'un animateur. Le tableau suivant s'inspire de la synthèse de recherches pertinentes et énumère les principales caractéristiques et responsabilités d'un animateur efficace (Birchak et al., 1998; Francis & Young, 1979; Pfeiffer & Company, 1993).

Le rôle de l'animateur ou animatrice	
Qualités d'un animateur ou animatrice efficace	Responsabilités importantes
4 authentique 4 ouvert d'esprit 4 énergique 4 valorisant (possède une vue positive de la nature humaine); 4 conséquent et juste	4 encourage l'ouverture d'esprit 4 aide le groupe à définir un centre d'intérêt ou un but général – en négociant les intérêts personnels et en aidant le groupe à établir un programme pour tout le groupe 4 respecte la procédure, les normes et le programme établi par le groupe tout en étant capable de s'adapter aux circonstances et aux besoins nouveaux 4 élabore des stratégies et utilise un langage qui encourage les autres à contribuer, à partager 4 réfléchit à la procédure employée par le groupe et réexamine les normes et les décisions du groupe lorsque c'est nécessaire; aide le groupe à évaluer ses procédures 4 maintient la continuité de la discussion et veille à ce que tous participent également 4 débute et clôt la réunion à temps 4 veille à ce que le groupe décide du thème (programme, heure, lieu) de la prochaine réunion avant de clore la réunion

Le principal but d'un réseau d'enseignants est de soutenir l'apprentissage chez les enseignants. La poursuite d'objectifs politiques, tels que la création d'un groupe de pression, convient mieux à d'autres structures. Il se peut que les enseignants d'un réseau décident à un moment donné de créer un forum ou une structure à l'extérieur du réseau s'ils sentent le besoin d'entamer une action politique. Ils contribueront ainsi à préserver le but essentiel du réseau qui est l'apprentissage et la croissance personnelle et professionnelle.

Il pourrait être utile pour l'enseignant qui accepte le rôle d'animateur de lire intégralement le document *Connexions : Implanter les programmes d'études en salle de classe* parce que d'autres chapitres contiennent de l'information et des idées intéressantes sur les réseaux. De plus, toute la matière présentée dans ce chapitre aide l'animateur à jouer son rôle. L'animateur peut choisir des sections précises du document comme

thème de lecture ou de discussion de groupe et veiller à ce que tous les membres aient un exemplaire du texte choisi.

3. Quelles normes voulons-nous adopter?

Un réseau efficace et valorisant ne naît pas tout seul. Ce sont les membres qui en assurent le bon fonctionnement en définissant clairement le type de comportement et les procédures qu'ils souhaitent adopter et qu'ils appuieront. Voici quelques façons de vous préparer à une discussion sur les normes du groupe :

- demander à tous les membres du groupe de lire la présente section du manuel avant la réunion;
- utiliser la partie A du questionnaire-modèle (p. 63);
- afficher et se reporter à l'exemple ci-dessous de normes élaborées par un groupe d'enseignants avant d'entamer la discussion.

Exemple de normes s'appliquant à un groupe

- Un minimum de « devoirs » – le groupe décide quand cela est nécessaire.
- Pas d'interruption ou d'apartés.
- Les réunions débutent et se terminent à temps.
- Il est acceptable de ne pas savoir quelque chose.
- Le groupe ne se borne pas à parler des frustrations ou des problèmes, il trouve des moyens de les surmonter.
- Nous sommes tous concernés – nous apprenons les uns des autres.

Quelle que soit l'approche que vous adoptez, revenez à vos normes de temps à autre pour voir s'il faut les modifier ou en ajouter de nouvelles.

4. Est-il possible de formuler des plaintes ou d'exprimer ses frustrations dans notre réseau?

Tous les enseignants éprouvent des frustrations et connaissent des problèmes de temps à autre. Lorsque ces difficultés résultent de décisions qui ont été prises par la commission scolaire ou l'administration et que l'enseignant estime être préjudiciables aux élèves ou à la qualité de sa vie professionnelle, il a besoin d'un endroit sûr où partager ses préoccupations. Les membres de la famille ou les proches répondent souvent à ce besoin. Un réseau d'enseignants peut aussi être un endroit approprié si le groupe a établi des lignes directrices pour assurer le maintien du professionnalisme et une atmosphère constructive.

Exemple de lignes directrices pour exprimer ses préoccupations ou des frustrations

- Tous les membres du réseau partagent la même préoccupation et sont également touchés par la question.
- Tous les membres ont eu des préoccupations semblables, qu'ils soient ou non touchés par la préoccupation soulevée.
- Les membres du réseau qui soulèvent la préoccupation sont intéressés à obtenir des suggestions constructives quant à la manière de réagir une fois que la situation a été suffisamment décrite. (Voir « Quoi? Pourquoi?

Un réseau d'enseignants peut être un endroit approprié où exprimer ses frustrations et ses préoccupations si les membres ont veillé à mettre en place des mécanismes et des lignes directrices qui a) mènent à des mesures constructives et b) préservent le professionnalisme.

Le réseau axé sur les programmes d'études fonctionne mieux quand chaque participant croit qu'il est utile d'exprimer des perspectives et des opinions diverses, que chaque membre a quelque chose de valable à offrir et que le rôle de chaque personne est d'apprendre des idées des autres, non de convaincre ses collègues qu'une idée est meilleure que les autres.

Comment? » p. 74)

- Tous les membres du réseau acceptent de discuter de la question pour une période de temps déterminée.
- Les membres ont et appliquent des normes de confidentialité et de respect qu'ils appliquent entre eux et à toutes les personnes qui participent à la discussion ou qui sont touchées par la question.
- On évite de nommer les personnes et de montrer du doigt.
- En tant que groupe, les membres sont prêts à faire part de leurs préoccupations aux décideurs qui partagent la responsabilité.
- Le réseau n'est pas considéré comme un groupe de pression mais comme un groupe d'apprentissage.

Les animateurs et les membres qui désirent approfondir leurs connaissances des moyens constructifs de discuter de questions et préoccupations peuvent lire Stone, D., Patton, B., & Heen, S. (1999). *Difficult Conversations: How to discuss what matters most.*

Bâtir et soutenir une communauté d'apprenants

Une approche axée sur la communauté d'apprenants

Dans un réseau axé sur les programmes d'études mis sur pied par des enseignants et pour des enseignants, il n'y a pas d' « experts » – on considère que chaque membre a des connaissances, des expériences et des capacités importantes à partager. Lorsqu'ils cherchent de l'information plus détaillée ou plus complexe, les membres décident s'ils vont a) inviter d'autres personnes à faire un exposé ou la démonstration des stratégies ou techniques ou b) entreprendre ensemble l'étude du sujet.

« Pour moi, avoir l'esprit ouvert, c'est dire "il se pourrait" et non "il faudrait", autrement dit, c'est explorer les possibilités et non les restrictions que je perçois. »
(Un enseignant de la Saskatchewan)

Une communauté d'apprenants se caractérise par des gens qui :

- Posent des questions et écoutent attentivement les réponses.
- Sont ouverts d'esprit et sensibles aux besoins et aux sentiments des autres.
- Sont capables de modifier leur opinion lorsqu'on leur présente de bonnes raisons de le faire ou des preuves solides.
- Aiment échanger des idées et des ressources.
- N'ont pas peur de se tromper ou d'admettre s'être trompés.
- Apprécient et ont recours aux formes appropriées d'humour.
- Croient que la coopération est plus satisfaisante que la concurrence.

Les contributions les plus importantes qu'un membre peut faire à l'établissement d'une communauté d'apprenants sont :

- la conviction que les autres ont quelque chose à offrir;
- la capacité d'écouter véritablement afin d'apprendre et de se développer.

Connaître les autres et apprendre des autres

Vous pouvez renforcer votre conviction que les autres, y compris ceux qui ont des valeurs et des opinions différentes des vôtres, ont des connaissances réelles et importantes dont vous pourriez profiter, en adoptant certains des moyens suivants :

- Prenez le temps de connaître la vision et les buts personnels de chacun, leurs expériences d'enseignement formatrices, leur classe, leur contexte unique ou leurs préoccupations les plus pressantes. Vous voudrez peut-être vous inspirer de l' « Inventaire des intérêts et des préoccupations des membres du réseau » de la p. 63 pour entamer ce dialogue. Vous pourriez par ailleurs élaborer votre propre schéma de dialogue en mettant l'accent sur l'importance de comprendre les valeurs, expériences, convictions et préoccupations personnelles de chaque membre du réseau.
- Individuellement, ou en groupe, travaillez la section du chapitre 2 sur l'apprentissage (p. 26 - 32).
- Utiliser la démarche « Quoi? Pourquoi? Comment? » lorsque votre groupe s'attaque aux questions controversées. (Voir la description de cette démarche, p. 74.)

Liens avec la réflexion sur les programmes d'études Pour qui vise à établir une communauté d'apprenants, il est utile de répondre, individuellement ou en groupe, aux questions posées dans les « Pistes de réflexion I » (p. 21) et « Piste de réflexion III » (p. 26).

Renforcer les modes de communication

Les enseignants connaissent bien les qualités et les capacités qui caractérisent les personnes qui savent écouter et qui savent parler efficacement. Le tableau suivant est un outil de consultation rapide à utiliser lorsque des membres du groupe font des apartés, s'interrompent les uns les autres ou ont d'autres comportements qui perturbent la réunion, comme cela se produit dans tous les groupes lorsque la discussion est animée.

Tous les groupes efficaces évaluent leur mode de fonctionnement de temps à autre, donnant à tous les membres une voix pour exprimer leurs préoccupations et proposer des changements. Des outils tels que le tableau : « Parler efficacement – Écouter efficacement » aident à maintenir l'attention sur la démarche plutôt que sur les personnes.

Parler efficacement	Écouter efficacement
4 Arriver prêt à contribuer – réfléchir aux sujets ou décisions à l'ordre du jour <i>avant</i> la réunion.	4 Prêter attention et montrer que vous prêtez attention. Il s'agit non seulement d'écouter mais aussi d' <i>entendre</i> .
4 Faire part de ses idées ou préoccupations les plus importantes, non de <i>toutes</i> ses idées ou préoccupations.	4 Écouter le message <i>dans son intégralité</i> – c.-à-d. prêter attention à ce qui est dit, aux sentiments sous-jacents, à l'intention et aux messages non verbaux.
4 <i>Demander</i> avant de présumer, p. ex. offrir trop rapidement des conseils, prendre un sentiment de découragement pour de la colère.	4 Attendre d'avoir entendu le message <i>au complet</i> avant de l'évaluer ou de commencer à préparer sa réponse.
4 Tirer partie des réflexions de ses collègues, p. ex. « Pour revenir au commentaire de X, je me demande si on pourrait... ».	4 Demander à l'animateur quelques minutes pour réfléchir calmement à ce qui s'est dit avant de poursuivre une discussion vive, complexe ou passionnée.
4 Offrir des solutions de rechange, non pas de <i>meilleures</i> approches ou solutions.	4 Écouter pour apprendre, pas seulement pour dire que vous êtes d'accord ou pas d'accord.
4 Encourager les autres à s'exprimer. Remarquer ceux qui n'ont pas encore parlé et les encourager à participer sans les mettre dans l'embarras.	4 Écouter de manière respectueuse.
4 Parler de manière respectueuse.	

Tous les groupes efficaces évaluent leurs modes de fonctionnement de temps à autre en se demandant : « *Comment vont les choses? Y a-t-il des choses que nous pourrions faire mieux?* » L'animateur pourra afficher le tableau « Parler efficacement – Écouter efficacement » et s'y reporter avec les membres pour évaluer les modes de fonctionnement du groupe et pour ajouter aux normes du groupe ou les modifier.

Lorsque les enseignants appliquent les processus et les capacités en matière de créativité et de raisonnement critique pour examiner des sujets qui les intéressent ou les préoccupent mutuellement, ils ne font pas que parler; ils sont engagés dans une forme de développement professionnel et personnel significative et puissante.

Les membres intéressés à perfectionner leurs capacités d'encourager le dialogue au sein du réseau ou de la classe peuvent lire : « Guidelines for Encouraging Dialogue, Listening and Communication », p. 128-131 dans *Teacher Study Groups: Building Community through Dialogue and Reflection* (Birchak et al., 1998).

Section 2 : Le dialogue, le partage et la résolution de problèmes

Cette section présente des idées et des conseils relatifs aux activités axées sur l'idée de « *parler en vue d'apprendre* » dans les réunions du réseau. Ces activités portent sur :

- la discussion de sujets d'intérêt mutuel, de manière à établir un lien entre la théorie et la pratique;
- le partage d'idées et d'expériences;

-
- l'obtention de « solutions » aux problèmes relatifs à la classe;
 - l'élaboration de toute une gamme de réactions possibles aux dilemmes et préoccupations courantes.

Apprendre grâce au partage et au dialogue

La recherche sur les meilleures pratiques des groupes de discussion formés d'enseignants met l'accent sur les lignes directrices suivantes :

- élaborer un mode de discussion qui soit sans risque, agréable pour tous et qui inclut tous les participants;
- tenir pour important le partage des idées et des expériences;
- poursuivre la discussion de manière à établir un lien entre la théorie et la pratique et à rehausser la créativité et le raisonnement critique.

(Voir par exemple, Birchak et al., 1998; Pierce, 1998; Scribner, 1999; Sykes, 1996.)

Pour un réseau axé sur les programmes d'études, ces conseils impliquent, notamment, que les membres :

- élaborent une approche « communauté d'apprenants » et des normes qui favorisent une discussion constructive (voir les sections précédentes qui examinent cette approche);
- réservent du temps pour le partage et pour le dialogue dans le cadre de la réunion.

Du temps pour le partage et pour le dialogue

Partage et dialogue ne sont pas synonymes – ces deux activités poursuivent des buts différents et impliquent des démarches différentes.

Dans le présent document, **partager**, c'est échanger des idées en relation avec ce qui se passe en classe, de suggestions pratiques ainsi que les expériences, qu'elles soient positives ou frustrantes.

Dialoguer, c'est discuter de manière à établir un lien entre la théorie et la pratique et à favoriser la créativité et le raisonnement critique.

Selon la recherche dans le domaine du développement professionnel, les deux types de conversations sont importants. Il est important de partager parce que les enseignants apprécient les idées et les conseils qu'ils peuvent appliquer relativement facilement dans leur classe. Le dialogue est considéré comme tout aussi important parce que :

- il n'est pas possible de « régler rapidement » toutes les situations qui se présentent en classe;
- le contexte est un facteur important pour qui veut appliquer avec succès plusieurs pratiques;
- pour appliquer plusieurs méthodes d'enseignement, il faut comprendre *pourquoi* on utilise une méthode, en particulier ce qui nécessite plus de cinq minutes ou une explication de plus de cinq ou six étapes.

Le tableau suivant développe davantage ces idées et illustre les meilleures applications du *partage* et du *dialogue*.

Le partage et le dialogue se font selon deux formules différentes, poursuivent des buts différents mais sont tout aussi valables l'un que l'autre. Les enseignants qui ont fait partie de réseaux qui ont bien fonctionné recommandent le recours aux deux formules.

Il est important de trouver une formule de dialogue qui respecte les différences individuelles relativement aux styles de conversation et aux degrés de confiance en soi.

Le dialogue est une forme de discussion qui tient davantage compte de la spécificité des sexes et qui tend à s'adapter aux différences culturelles que les formes informelles de débat. Dans le dialogue, on parle et on écoute pour apprendre et le rythme est plus posé; ce sont là deux caractéristiques du dialogue.

Qu'est-ce que le partage?	Qu'est-ce que le dialogue?
<p>Le partage :</p> <ul style="list-style-type: none"> • c'est un échange d'idées ou d'expériences, et non un exposé formel • peut avoir un seul centre d'intérêt – tel que la démarche d'écriture – ou porter sur plusieurs sujets • est personnel, non autoritaire • se concentre sur les pratiques en classe mais pas nécessairement sur les théories sous-jacentes à ces pratiques • est utile pour échanger des suggestions pratiques, des techniques, des expériences personnelles pertinentes et des conseils en général, mais pas pour comprendre une méthode plus complexe • exige des réponses réfléchies mais pas de jugements • fait appel à des contributions rapides de tous ou presque tous les membres • peut devenir un <i>dialogue</i> à tout moment 	<p>Le dialogue :</p> <ul style="list-style-type: none"> • c'est une discussion mais pas un débat • se concentre sur une question ou préoccupation complexe, mais ne vise pas à tirer une seule conclusion unique • est personnel et non autoritaire • vise à établir un lien entre la théorie et la pratique, en discutant non seulement du <i>comment</i> mais aussi du <i>pourquoi</i> • donne de meilleurs résultats lorsque les gens sont prêts à « aller au fond des choses » et à considérer plusieurs possibilités • exige de l'ouverture d'esprit et de la créativité mais pas une attitude permissive • aide les participants à élaborer des principes et des normes à appliquer pour évaluer les solutions les meilleures et les moins bonnes • peut devenir <i>partage</i> à tout moment

Un dialogue n'est pas un débat

Le dialogue fait référence aussi à un type de discussion qui favorise le soutien mutuel et respecte le style de discussion des différentes cultures et des deux sexes. Ce type de discussion est différent du style adopté dans les débats formels.

Le tableau suivant présente certaines distinctions entre le *dialogue* et le *débat*. Connaître ces distinctions aide à créer un climat inclusif dans lequel les membres se sentent à l'aise et respectés durant les discussions.

Un dialogue c'est . . .	Un débat c'est . . .
<ul style="list-style-type: none"> • une discussion qui mise sur 	<ul style="list-style-type: none"> • un ensemble d'arguments sur

l'intérêt mutuel	un sujet qui peut ou non intéresser tout le monde
<ul style="list-style-type: none"> • un échange sur un sujet considéré comme ayant plusieurs facettes • un échange qui est axé sur la réflexion et l'examen • être inclusif, tenir pour valables plusieurs points de vue • chercher un terrain d'entente et le lien entre les idées • tenir compte des émotions • écouter avec empathie • être à l'aise devant le silence, être patient face à différents styles et rythmes de conversation • être ouvert à un type d'humour qui unit ou « rit avec » • accepter d'être en désaccord lorsqu'on ne peut trouver un terrain d'entente ou faire le consensus. 	<ul style="list-style-type: none"> • un sujet sur lequel on pense qu'il y a deux points de vue • fondé la concurrence ou la persuasion • exclure, axé sur « <i>avoir raison</i> » et considérer son propre point de vue comme étant seul valable • chercher à dominer et à l'emporter sur l'autre, à modifier l'opinion de l'autre • tenter de manipuler les sentiments • écouter de manière stratégique • un échange animé, vif et qui comporte de fréquentes interruptions • parfois sarcastique – « rit de » • continuer jusqu'à ce qu'il y ait un « gagnant » ou que le temps soit écoulé

Choix d'un sujet se prêtant bien au dialogue et au partage

Les enseignants membres d'un réseau axé sur les programmes d'études sont les mieux placés pour décider des sujets qui les intéressent le plus ou qui sont les plus pertinents. Le réseau devrait utiliser un formulaire, tel que celui qui est proposé à la section 1 (« Inventaire des intérêts et des préoccupations des membres du réseau », partie B, p. 63) ou consacrer du temps à la réunion pour dresser une liste de sujets. Réserver du temps pour décider quels sujets sont propices au partage et lesquels sont propices au dialogue.

Certains sujets, tels que la gestion de la classe, peuvent devenir un centre d'intérêt à la fois pour le partage et pour le dialogue. L'enseignant peut se préparer à la réunion consacrée à ce sujet a) en choisissant sa technique ou son conseil pratique préféré pour le partage et b) en dressant la liste de quelques questions ou préoccupations ayant trait aux aspects plus vastes de la gestion de la classe pour la période consacrée au dialogue.

Passer du partage au dialogue pour aboutir à l'action

Lorsqu'on cherche un sujet utile et facile à gérer pour le partage et le dialogue, il faut faire deux choses :

- *concentrer sur un aspect spécifique d'un sujet plus vaste;*
- *s'assurer que tous les membres comprennent de la même manière la terminologie utilisée pour discuter du sujet.*

Pour vous assurer que votre réseau acquiert de nouvelles connaissances pouvant s'appliquer dans divers contextes de classe, il est utile de respecter les étapes suivantes :

Se concentrer, partager, réfléchir et discuter (dialogue), appliquer

- Se concentrer sur un aspect spécifique d'un sujet plus vaste.
- Partager les idées ayant trait au sujet plus spécifique.
- Donner suite au partage avec le dialogue pour établir le lien entre la théorie et la pratique.
- En arriver à une compréhension commune.
- Appliquer sa connaissance en créant des unités compatibles avec les nouvelles connaissances ou mettre en commun et évaluer des ressources pertinentes.

Lorsque les enseignants se concentrent sur un aspect spécifique d'un sujet très vaste, le partage et le dialogue peuvent être encore plus utiles (p. ex. au lieu d'examiner la question très vaste de la gestion de la classe, concentrez-vous sur les défis de la gestion de la classe qui ont spécifiquement trait à l'enseignement axé sur l'élève. De plus, lorsqu'un réseau comprend mieux comment appliquer une pratique dans la classe, les participants voudront peut-être appliquer cette connaissance à l'élaboration d'unités qui intègrent la pratique en collaboration avec des collègues. Voici un exemple du cheminement de la discussion d'un réseau et des activités de suivi.

Exemple de la discussion d'un réseau et des activités de suivi ayant trait à la gestion de la classe

1re réunion

- Partage de suggestions et de techniques relatives à la gestion de la classe.
- Discussion générale durant laquelle plusieurs questions, préoccupations, idées et grandes questions sont soulevées et prises en note.
- Un membre remarque que le groupe semble emprunter la voie du dialogue.
- Il est décidé que la prochaine réunion se concentrera sur la gestion de la classe par le biais du dialogue.

2e réunion

Dialogue sur les préoccupations relatives à la gestion de la classe soulevées à la dernière réunion. Le groupe a essayé de s'en tenir aux intérêts et préoccupations déjà nommés mais a constaté que la discussion était décousue et que les normes établies par le groupe n'ont pas toujours été respectées en raison des différences d'opinion.

L'animateur propose de former de petits groupes, chaque groupe choisissant sur la liste un ou des sujets qui intéressent le plus ses membres. Les participants acceptent.

Un groupe remarque que l'application de chacune de ses idées en matière de gestion de la classe dépend d'autres éléments tels que :

- la stratégie d'enseignement utilisée;
- l'âge des élèves;
- la période de la journée ou la journée de la semaine (heure tardive ou fin de la semaine);

- le degré d'expérience de l'enseignant ou des élèves dans l'utilisation de la stratégie ou de la méthode d'enseignement.

Il est décidé qu'à la prochaine réunion, les enseignants se concentreront sur le partage et discuteront de la gestion des groupes d'apprentissage coopératifs et de l'entretien élève-enseignant. Le dialogue suivra, si le temps le permet.

3e réunion

- Partage de suggestions pratiques et de techniques ayant trait à la gestion des groupes coopératifs et à l'entretien élève-enseignant.
- Un membre demande : « Pourquoi devrais-je utiliser cette stratégie pour commencer? Quand faut-il l'utiliser ou ne pas l'utiliser? »
- Il est décidé de centrer le dialogue sur la théorie sous-jacente à l'entretien élève-enseignant et à l'apprentissage coopératif.
- Il est décidé d'élaborer en collaboration deux unités de français qui intègrent ces pratiques d'enseignement et d'évaluation. Les unités comprendront aussi des lignes directrices sur la gestion de la classe. Le groupe se divise en deux pour travailler sur les unités.

4e, 5e et 6e réunion

- Les membres choisissent un centre d'intérêt pour les unités, se répartissent les tâches, font des préparatifs entre les réunions et travaillent à l'élaboration des unités.
- Ils apportent et mettent en commun des ressources pour les unités et partagent leurs idées sur les façons de les utiliser.
- Les unités sont terminées. Les membres font une fête pour marquer la fin du projet.
- Les membres du réseau décident de leur prochain centre d'intérêt.

Établir un lien entre la théorie et la pratique

Une bonne façon de maximiser la croissance personnelle et professionnelle dans votre réseau est de trouver des moyens d'établir un lien entre la théorie et la pratique dans toutes les activités du réseau.

Les principales différences entre les discussions axées sur la pratique et les discussions axées sur la théorie sont :

La pratique	La théorie
<ul style="list-style-type: none"> • le « comment » • généralise dans l'intérêt d'une applicabilité plus large 	<ul style="list-style-type: none"> • le « pourquoi » et le « quand » • nuance afin d'établir un lien avec des types spécifiques d'élèves ou de contextes

Parmi les façons d'établir un lien entre la théorie et la pratique dans le cadre du dialogue au sein d'un réseau, on peut poser des questions comme celles qui suivent (voir le tableau) et chercher à trouver plusieurs réponses :

Questions qui permettent d'établir un lien entre la théorie et la pratique

Si vous avez commencé par discuter de la pratique, passez à la théorie en posant les questions suivantes :

- *Pourquoi devrais-je intégrer cette pratique dans ma classe?*
- *Comment cette pratique profitera-t-elle aux élèves?*
- *Comment cette pratique me sera-t-elle profitable?*
- *Cette pratique profitera-t-elle davantage à certains élèves qu'à d'autres?*

- *Quand sera-t-il avisé d'appliquer ou de ne pas appliquer cette pratique?*
- *En quoi cette pratique est-elle meilleure que _____?*
- *Y a-t-il d'autres pratiques qui sont meilleures ou tout aussi efficaces que celle-ci?*
- *Quelle est la chose la plus importante à savoir ou à se rappeler au sujet de cette pratique?*

Si vous avez commencé par discuter de la théorie, passez à la pratique en posant les questions suivantes :

- *Ces idées sont-elles pertinentes dans mon cas? Comment?*
- *En pratique, qu'est-ce qui se passerait?*
- *Comment pourrais-je implanter cette pratique dans ma classe?*
- *Quels exemples de cette idée, cette théorie ou ce principe puis-je trouver en classe?*
- *Que voulez-vous dire lorsque vous dites : _____? Cela ressemble-t-il davantage à cette pratique-ci ou à celle-là?*
- *Comment saurais-je si j'applique cette théorie avec succès? Qu'est-ce que je ferais? Que feraient mes élèves?*

Réagir aux dilemmes de l'enseignement et aux problèmes courants ou récurrents

Par définition, un dilemme nous tire dans plus d'une direction et n'a pas de solution définitive. Bon nombre des défis importants que les enseignants doivent relever sont de cette sorte. S'il y avait une solution définitive ou facile, les enseignants l'auraient trouvée depuis longtemps.

Les membres d'un réseau axé sur le programme d'études soulèveront des questions et des préoccupations qui sont trop importantes pour qu'on les écarte et trop complexes pour qu'on y réagisse uniquement par le biais du partage. Plusieurs ouvrages sur le développement professionnel des enseignants aboutissent à deux idées pertinentes pour qui veut discuter de questions épineuses touchant l'enseignement ou l'apprentissage et les préoccupations complexes se rattachant à l'enseignement. Ces deux idées sont les suivantes :

- rien ne peut remplacer efficacement la réflexion;
- les réseaux de discussion ou équipes coopératives peuvent aider à soutenir la démarche de réflexion.

(Ces idées sont discutées plus largement dans Birchak et al., 1998; Dantonio, 1995; Evans & Mohr, 1999; Fullan, 1992; Joyce, Wolf, & Calhoun, 1993.)

Lorsque d'importants dilemmes ou problèmes surgissent dans un réseau axé sur les programmes d'études, les éducateurs d'expérience et les animateurs de groupe recommandent au groupe de prendre le temps de :

- définir le dilemme ou le problème d'une manière que tous les membres acceptent et comprennent;
- clarifier pourquoi il est important d'examiner le dilemme ou le problème;
- dresser et évaluer une liste de « solutions » de rechange ou de manières de réagir au dilemme ou au problème.

Il existe de nombreuses démarches de résolution de problèmes susceptibles d'aider les enseignants à s'acquitter de ces tâches. Une de ces démarches, basée sur les questions *Quoi? Pourquoi? Comment ?*, est décrite dans le tableau suivant.

Quoi? Pourquoi? Comment?

Quel est le véritable problème?

1. Pour clarifier la véritable nature du problème ou du dilemme et pour en arriver à une compréhension commune, demander :
 - *Quelle est le véritable problème dans le cas présent?*
 - *Y a-t-il un autre problème dont nous n'avons pas encore discuté qui se cache derrière le problème qui nous intéresse?*
 - *Comprenons-nous tous le dilemme ou le problème de la même manière?*
 - *En quoi nos expériences diffèrent-elles relativement à ce dilemme ou ce problème? En quoi sont-elles semblables?*
2. Prévoir du temps de réflexion personnelle sur ces questions ou d'autres questions connexes. Durant une réunion, prévoir du temps pour que les membres puissent noter leur réaction personnelle et clarifier par écrit comment ils répondraient aux questions visant à définir le problème, ou leur demander de le faire entre les réunions.
3. Lorsque vient le temps de partager les idées personnelles, essayer d'en arriver à une définition et à une compréhension communes du problème. Se demander les uns les autres :
 - *Que voulez-vous dire lorsque vous dites ____?*
 - *Est-ce que ceci serait un exemple de ce qui vous préoccupe ?*
 - *Est-ce plutôt ceci ____ ou plutôt cela ____?*

Three questions are important in solving problems that network members want to focus on:

- *What is the real problem here?*
- *Why is this problem important?*
- *How can we respond to it constructively?*

Pourquoi ce problème est-il important?

1. Pour préciser l'importance du dilemme ou du problème et déterminer ce qui se produirait si le groupe n'examinait pas ce dilemme ou ce problème, demander :
 - *Pourquoi ce problème ou ce dilemme est-il si important?*
 - *Comment ce problème ou ce dilemme me touche-t-il ? Comment touche-t-il les autres ?*
 - *Quel est l'enjeu si on s'attaque au problème ? Si on ferme les yeux sur ce problème ? Pour qui ?*

Comment pouvons-nous y réagir de manière constructive ? Quelles pourraient être des solutions possibles?

1. À l'aide d'un remue-méninges, dresser la liste de toutes les façons possibles de réagir au dilemme ou au problème. Ne pas porter de jugement sur les idées à ce stade-ci.
2. Classer les idées de manière à tendre vers l'action, par exemple : « *Les idées auxquelles on peut donner suite maintenant et Les idées qui exigent plus d'appuis et d'autres mesures* ». Ou « *Les idées qui exigent des mesures de la part du groupe et Les idées qui exigent des mesures de la part de chaque personne.* ».
3. Trouver un moyen d'évaluer les idées sur lesquelles le groupe pourrait agir tout en ménageant les sentiments des personnes qui ont proposé ces idées. Plutôt que d'évaluer chaque idée sur la liste, vous pourriez demander aux participants de choisir deux idées qu'ils apprécient, puis de réfléchir et tenter de déterminer *pourquoi* ils apprécient ces idées. Demander : « *Quelle serait une bonne idée pour vous? Quelles conditions une solution doit-elle remplir pour être applicable?* »
4. Par ailleurs, pour examiner davantage les solutions possibles, vous pourriez vous engager, en tant que groupe, à ce que chaque membre choisisse une idée

sur la liste, en fasse l'essai dans son contexte et rende compte au groupe des résultats.

Section 3 : Partager et évaluer les ressources et élaborer une unité en collaboration avec des collègues

Cette section offre des suggestions pour :

- partager et évaluer les ressources;
- élaborer une unité en collaboration avec des collègues.

Partager et évaluer les ressources

Étant donné l'implantation des programmes d'études et l'importance accordée à l'apprentissage à base de ressources, créer, partager et mettre à jour leurs collections de ressources a été un véritable défi pour les enseignants et les commissions scolaire. Les réseaux d'enseignants peuvent adopter une approche positive vis-à-vis de ces défis et les membres peuvent s'appuyer mutuellement. Le tableau suivant décrit quelques idées pour le groupe qui veut se concentrer sur les ressources.

Suggestions à l'appui de la collecte, du partage et de l'évaluation des ressources

Les enseignants qui enseignent différentes matières et niveaux peuvent :

- Consacrer une période au partage de suggestions générales sur la collecte de ressources (types de ressources jugées utiles, endroits où se procurer gratuitement des ressources).
- À l'aide d'un remue-méninges, dresser une liste de ressources disponibles dans la communauté, sans oublier les ressources humaines.
- Organiser un échange de ressources (les enseignants qui enseignent une nouvelle matière ou un autre niveau ont peut-être des ressources à échanger; de même, les parents peuvent avoir des livres qui n'intéressent plus leurs enfants).
- Inviter l'enseignante-bibliothécaire, une conseillère en apprentissage à base de ressources, d'autres collègues ou un membre de la communauté qui s'y connaît à vous aider à réunir et à évaluer des ressources qui représentent la diversité humaine sous toutes ses formes d'une manière qui est positive, vraie et respectueuse (perspectives autochtones, égalité entre les sexes, éducation multiculturelle, éducation des élèves en difficulté), et ce, dans toutes les matières.
- Consulter le site Web du ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. On y trouvera des listes de ressources recommandées, y compris des listes de ressources gratuites, une évaluation des sites Web offrant des ressources numériques et des bases de données en ligne qui ont obtenu une licence pour les écoles de la Saskatchewan.

Les enseignants qui enseignent la même matière ou le même niveau peuvent :

- Mettre à profit les idées ci-dessus relativement au partage, au remue-méninges, à l'échange de ressources et à la collecte de ressources fondées sur l'équité.
- Choisir une matière et un centre d'intérêt plus précis – demander à tous les membres d'apporter les deux ou trois ressources qu'ils préfèrent, puis décrire comment ils utilisent cette ressource dans leur classe.
- Réunir des ressources variées (imprimées, vidéo, audio, multimédia, picturales, graphiques ou tableaux, ressources numériques en ligne, noms de membres de la communauté bien informés sur un sujet) ayant trait à une unité particulière, les partager et les évaluer en se basant sur des lignes directrices :

Plusieurs enseignants ont déclaré que la mise en commun, le partage et l'évaluation des ressources leur était grandement profitable dans l'implantation des unités à base de ressources. Il existe plusieurs façons de procéder pour un réseau qui s'intéresse à ces activités.

ressources tirées du programme d'études en question; ayant trait à l'égalité entre les sexes, au respect des différences culturelles et autres composantes de l'équité.

- Réunir un certain nombre de « boîtes thématiques » pour accompagner les unités et imaginer un moyen de les faire circuler parmi les membres.
- Inviter un administrateur ou un conseiller du bureau central, un conseiller régional en matière d'apprentissage à base de ressources, une bibliothécaire locale ou une enseignante-bibliothécaire à une réunion. Cette réunion pourrait se concentrer sur les besoins des membres en matière de ressources, sur le type de ressources disponibles dans la commission scolaire, sur la région ou la communauté, sur des moyens utiles de recueillir, d'évaluer et de partager les ressources.
- Les éducateurs des jeunes enfants (de la prématernelle à la 3e année) réunir de petits objets de manipulation variés, des livres, des illustrations ou des photographies, des figurines, des casse-tête et autres ressources ayant trait à des histoires ou des thèmes particuliers pour créer des « boîtes thématiques » favorisant le développement langagier ou le jeu imaginaire. L'enseignant, l'enseignant (ou l'enseignant-adjoint) et l'enfant, le camarade de lecture et l'enfant, un parent ou un adulte bienveillant et l'enfant, deux enfants ou un petit groupe d'enfants peuvent utiliser ces ressources.

Comment aborder l'élaboration d'une unité avec des collègues

1. Commencez par prendre conscience de certaines des difficultés que pose l'élaboration d'une unité en collaboration et adoptez une attitude positive face à ces difficultés.

Voici quelques-uns des principaux obstacles qui peuvent surgir et la manière de les surmonter.

Élaboration d'une unité en collaboration avec des collègues	
Difficultés possibles	Façons de réagir
<ul style="list-style-type: none"> • différences au niveau de l'expérience des membres du groupe et de leur compréhension du programme d'études choisi • le travail d'équipe exige beaucoup de temps • nombre d'heures variables que les membres peuvent consacrer au développement entre les réunions 	<ul style="list-style-type: none"> • Élaborer un procédé pour déterminer « qui sait quoi » en relation avec le programme d'études et la matière. Demander à des volontaires de prendre connaissance des programmes d'études qui ne seront pas traités. Réserver du temps pour que les membres du groupe puissent partager ce qu'ils savent et ce qu'ils ont essayé. En groupe, rédiger de courtes définitions ou descriptions des concepts et termes importants compris et acceptés par tous les membres. • Faire un remue-méninges et afficher la liste des tâches à accomplir. Élaborer une démarche pour décider quelles tâches peuvent être accomplies en groupe et lesquelles il est préférable de confier à une ou deux personnes. Voir à ce que toutes les ressources qui pourraient être requises soient disponibles en quantité suffisante. Travailler dans une bibliothèque scolaire bien dotée, avec Internet, ou avoir accès à une telle bibliothèque si possible. • Discuter puis élaborer des lignes directrices (que tous les membres estiment justes) pour le temps supplémentaire à consacrer à chaque tâche.

Un tableau comme « Élaboration d'une unité en collaboration avec des collègues » peut aider votre réseau à éviter ou à surmonter certaines difficultés courantes.

<ul style="list-style-type: none"> • difficultés à répartir également les tâches 	<p>Ainsi, travailler au-delà des heures convenues relèverait d'un choix et non d'une attente. Accomplir le plus de travail possible durant les réunions.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimer la répartition du temps et adapter la charge de travail au fur et à mesure. Demander aux membres de prendre note du temps consacré aux tâches individuelles. Partager les tâches et trouver le moyen de répartir également la charge de travail.
<ul style="list-style-type: none"> • qualité inégale des contributions 	<ul style="list-style-type: none"> • Discuter franchement de cette possibilité avant de commencer. Décider d'un procédé pour améliorer toutes les contributions avec tact ou choisir de laisser chaque personne décider des améliorations à apporter à la qualité au moment d'implanter l'unité. Éviter de porter un jugement sur la qualité en tant que groupe. Supposer que les participants ont fait de leur mieux et demanderont des suggestions pour améliorer la qualité s'ils le veulent. Ne pas offrir de suggestions si les personnes ne les demandent pas.
<ul style="list-style-type: none"> • enthousiasme débordant au début – énergie fléchissante vers la fin 	<ul style="list-style-type: none"> • Discuter de cette possibilité et se mettre d'accord pour commencer modestement. La première unité sera peut-être plutôt une mini-unité. Si vous réussissez à élaborer une unité pour la durée d'une semaine, vous pourriez alors décider que le groupe est prêt à s'attaquer à un projet de plus grande envergure.
<ul style="list-style-type: none"> • plus d'idées que de temps 	<ul style="list-style-type: none"> • S'entendre pour intégrer quelques-unes des « bonnes idées » à titre individuel ou dans la prochaine unité.

2. Faites un remue-méninges pour trouver plusieurs approches à utiliser et choisir celles qui répondent le mieux aux besoins actuels du groupe.

Parmi les approches possibles, mentionnons :

- Choisir un domaine d'étude à approfondir. En groupe de deux ou de trois, élaborer un certain nombre d'unités dans ce domaine.
- Travailler sur une unité en grand groupe et répartir les tâches aussi également que possible.
- Choisir une stratégie d'enseignement ou une technique d'évaluation qui intéresse tout le groupe. Chaque personne prépare une leçon ou une courte série de leçons qui intègrent de manière appropriée la stratégie d'enseignement ou la technique d'évaluation (les leçons peuvent porter sur divers domaines d'étude). Plus tard, les membres pourront les intégrer à leurs propres unités.
- Élaborer une unité qui intègre deux ou trois domaines d'étude et se diviser en groupes, selon les domaines. Élaborer une activité culminante qui intègre tous les domaines choisis par tout le groupe.

3. Faites de chaque programme d'études votre point de référence dans une matière.

Pour vous assurer que vos idées respectent l'intention et les approches du programme d'études, consultez les sections pertinentes du document. Dans

le doute, tenez-vous-en au programme d'études. Cela peut atténuer les conflits entre les membres qui ont des points de vue différents et peut vous être utile lorsque vous demandez un congé pour vous consacrer à des activités d'élaboration d'unité.

Idées de centre d'intérêt pour une unité

Les annexes de ce manuel sont consacrées aux outils de planification et d'évaluation, présentés sous forme de tableau. L'annexe B offre des suggestions de centres d'intérêt pour l'élaboration d'unités en collaboration avec d'autres collègues. Les centres d'intérêt proposés traitent de la plupart des matières et des niveaux. Ils portent sur les éléments des programmes d'études que l'on sait être importants à la suite de l'évaluation des apprentissages, de l'évaluation des programmes d'études et autres formes de rétroaction.

Activités culminantes : Célébrer, réfléchir, faire un retour en arrière, se tourner vers l'avenir

La fin d'un semestre ou d'une année peut être l'occasion pour les membres d'un réseau de :

- célébrer leurs réalisations;
- réfléchir aux difficultés rencontrées et aux satisfactions;
- apporter des améliorations au mode de fonctionnement du groupe et préparer de nouveaux sujets ou activités pour le prochain semestre ou la prochaine année.

À la fin de chaque semestre ou année, terminez les activités de votre réseau dans l'esprit que vous voulez retrouver l'année suivante. Réfléchissez aux difficultés et aux réalisations, envisagez avec plaisir les nouveaux projets et appréciez les liens qui vous unissent.

Les enseignants qui ont l'expérience des réseaux axés sur les programmes d'études ou les groupes d'étude d'enseignants recommandent au moins une réunion entière, vers la fin de l'année, pour réfléchir aux difficultés, aux satisfactions, aux améliorations à apporter et aux nouveaux sujets et aux nouvelles activités possibles. Ils insistent également sur l'importance de célébrer les réalisations communes pour consolider le groupe. En fin de compte, le plaisir et l'établissement de liens communs sont des facteurs qui favorisent le succès de votre réseau. Prenez le temps de saluer toutes les contributions de vos membres et de célébrer les liens que vous avez noués.

Annexe A : Outils d'évaluation et de planification à utiliser dans le cadre de la démarche d'investigation des programmes d'études

Les documents qui suivent présentent des outils dont vous pourriez avoir besoin pour compléter chaque étape de la démarche d'investigation .

Renseignements importants pour l'utilisation de l' « Outil d'évaluation n° 2 : Les étapes de la démarche d'implantation »

Voici quelques remarques sur l' « Outil d'évaluation n° 2 » présenté à la page suivante :

- **Cet outil devrait servir à évaluer un domaine d'étude, une composante ou une initiative du tronc commun à la fois.** Les enseignants et enseignantes en seront à des étapes différentes de l'implantation, suivant le domaine d'étude, l'AEC, la composante ou l'initiative du programme d'études dont ils et elles se servent pour évaluer leur croissance professionnelle.
- **Il s'agit d'un outil et non d'un instantané de la réalité.** Ne pas oublier que, comme tout tableau, l' « Outil d'évaluation n° 2 » simplifie la réalité. Il ne reflète pas toutes les possibilités (p. ex. que le développement de l'enseignant peut porter sur des aspects de plusieurs étapes). Il ne faut pas, non plus, croire que l'implantation est une démarche entièrement linéaire. En réalité, l'implantation et la remise à jour effective se produisent en même temps et en interaction, et l'enseignant ou l'enseignante peut commencer à faire des ajustements à l'enseignement, à l'environnement, aux ressources et aux sujets pour répondre aux besoins particuliers de certains élèves dans la plupart des étapes.
- **La non-implantation est décrite séparément parce qu'il ne s'agit pas d'une étape de l'implantation; elle peut toutefois refléter la situation de quelques enseignants et enseignantes.** (Voir la description de la non-implantation p. 11.) En ce qui concerne la non-implantation, il est très important de comprendre que l'enseignant ou l'enseignante a la responsabilité d'implanter le programme d'études tel que prévu et de trouver du soutien pour ce faire. Si certains des critères décrivent votre situation actuelle, consultez le « Tableau de référence VIII », p. 18, où sont décrits certains soutiens que vous voudrez aller chercher.
- **La pédagogie différenciée (ou dimension adaptation) n'est pas une étape de l'implantation.** La pédagogie différenciée traite des ajustements que l'enseignant ou l'enseignante peut apporter à l'enseignement, à l'environnement, aux ressources et aux sujets traités dans le programme d'études durant les étapes ultérieures de l'implantation. Ces ajustements ont pour but de mieux répondre aux besoins de l'élève. Il est plus facile de faire ces ajustements une fois que l'enseignant ou l'enseignante s'est familiarisé(e) avec le programme, c'est-à-dire après l'étape de la prise de conscience.
- **Activités de remise à jour.** Bien que les activités de remise à jour soient décrites séparément, en réalité, elles ont lieu en même temps et en interaction avec les activités des étapes de la synthèse et du raffinement. Voir la description des activités de remise à jour et les lignes directrices pour la remise à jour du programme d'études, p. 11-12.
- **Les étapes qui ont trait aux fondements et à la remise à jour, de même que les mesures prises dans le cadre de la pédagogie différenciée, peuvent se produire en interaction avec les autres étapes.** La ligne pointillée des étapes « Poser les bases », « Pédagogie différenciée » et « Remise à jour » indiquent le moment où ces étapes ou activités peuvent se produire en même temps que, ou en interaction avec, d'autres étapes de l'implantation.
- **Les actions et activités de chaque étape décrivent ce que l'enseignant ou l'enseignante fera habituellement à cette étape.** L'enseignant ou l'enseignante peut se servir de ces activités comme d'une sorte de liste de contrôle pour évaluer dans quelle mesure il ou elle a réussi les principales tâches de chaque étape et pour planifier les prochaines mesures à prendre.

Outil d'évaluation n° 2 : Les étapes de la démarche d'implantation

N.B. Les étapes de la démarche d'implantation (Outil d'évaluation n° 2) sont présentées sous forme de continuum, pages 80 et 81. Ce continuum ne vise à pas à décrire une démarche linéaire, mais bien un processus récurrent. Par exemple, tandis que l'enseignant explore (étape d'exploration) un aspect particulier d'un domaine d'étude, il peut remarquer de nouveaux aspects (étape de la prise de conscience).

Poser les bases	
<ul style="list-style-type: none"> élaborer et implanter des ressources et des expériences de prise de conscience pour les parents ou tuteurs créer un climat dans la classe, établir des règles et des procédures qui appuient l'apprentissage axé sur l'élève faire l'apprentissage de réactions positives face à la diversité croissante des élèves réfléchir à sa propre philosophie de l'enseignement et de l'apprentissage et à ses implications 	
Prise de conscience	Exploration
<p>Connaissances</p> <ul style="list-style-type: none"> lire les documents relatifs au programme d'études et autres ressources pertinentes participer aux activités de formation professionnelle relatives à une matière, une composante ou une initiative du tronc commun participer à d'autres activités de développement professionnel ayant trait aux composantes ou aux initiatives du tronc commun connaître les éléments et la terminologie d'un programme d'études examiner les ressources recommandées et autre documentation appropriée remarquer les similarités et les différences entre divers programmes d'études 	<p>Connaissances</p> <ul style="list-style-type: none"> relire au besoin certaines sections des programmes d'études aux fins de planification et d'implantation
<p>Pratique en salle de classe</p> <ul style="list-style-type: none"> faire des comparaisons entre les pratiques recommandées et celles qui existent déjà établir un lien entre les nouvelles connaissances et les convictions, expériences et pratiques passées 	<p>Pratique en salle de classe</p> <ul style="list-style-type: none"> ajouter de nouvelles pratiques aux programmes existants ajouter de nouvelles ressources aux programmes existants essayer de nouvelles stratégies d'enseignement et d'évaluation qui intègrent le nouveau contenu intégrer le nouveau contenu offrir davantage de choix à l'élève et la possibilité de participer activement à la démarche d'apprentissage faire l'essai des unités modèles du programme d'études observer la réaction de l'élève face aux nouvelles pratiques et ressources
<p>Relations avec la communauté et avec ses collègues</p> <ul style="list-style-type: none"> offrir de l'information aux parents ou tuteurs ou des possibilités de s'informer sur une composante ou une initiative du tronc commun 	<p>Relations avec la communauté et avec ses collègues</p> <ul style="list-style-type: none"> offrir de l'information aux parents ou tuteurs ou la possibilité de connaître par expérience d'importants aspects d'une composante ou d'une initiative du

<ul style="list-style-type: none">• chercher des appuis	<p>tronc commun</p> <ul style="list-style-type: none">• demander des conseils relativement à l'implantation d'un programme d'études• discuter des résultats positifs, des difficultés et des solutions avec d'autres enseignants et enseignantes
---	---

◀..... Pédagogie différenciée ▶

◀----- Poser les bases -----▶

- établir des réseaux d'enseignants et enseignantes axés sur les programmes d'études ou proposer des activités d'entraide professionnelle, des échanges de classes
- s'acheminer, dans toute l'école, vers une politique et des pratiques qui appuient la participation active de l'élève
- consolider les relations avec les parents ou tuteurs

Synthèse	Raffinement
<p>Connaissances</p> <ul style="list-style-type: none"> • chercher à participer à de nouvelles activités de développement professionnel relativement aux difficultés ou problèmes rencontrés • approfondir sa compréhension d'un programme d'études en tant que tout intégré, comprendre pourquoi chaque partie d'un programme est nécessaire et comment toutes les parties forment un tout • comprendre les buts et les implications des approches ou concepts recommandés 	<p>Connaissances</p> <ul style="list-style-type: none"> • s'engager à participer à des activités continues de développement professionnel ayant trait à l'implantation des programmes d'études • assimiler à fond la philosophie et les approches de chaque matière enseignée • comprendre toutes les composantes et les initiatives du tronc commun et la manière dont elles se complètent
<p>Pratique en salle de classe</p> <ul style="list-style-type: none"> • planifier un programme complet, qui est conforme au programme d'études pertinent, plutôt qu'ajouter de nouveaux éléments à un programme existant • planifier à partir des objectifs d'un programme, assortir les stratégies et les objectifs • continuer à élaborer et à perfectionner les unités et modules en fonction de sa connaissance croissante du programme d'études • élargir les stratégies d'enseignement et d'évaluation en fonction de ses observations et de sa réflexion sur les expériences passées 	<p>Pratique en salle de classe</p> <ul style="list-style-type: none"> • mettre au point un enseignement équilibré que l'on peut gérer et qui est conforme à la philosophie et aux principales orientations du tronc commun • reconnaître les similarités qui existent entre les programmes d'études et mettre à profit cette connaissance pour la planification et l'implantation (p. ex. élaborer des unités intégrées) • évaluer les programmes et les pratiques d'enseignement en se basant sur les principes du tronc commun
<p>Relations avec la communauté et avec ses collègues</p> <ul style="list-style-type: none"> • évaluer, acquérir et utiliser une vaste gamme de ressources, y compris celles de la communauté • faire appel à la participation des parents pour aider à l'implantation d'activités, de leçons et d'unités dans les domaines où vous vous sentez confiant(e) et à l'aise 	<p>Relations avec la communauté et avec ses collègues</p> <ul style="list-style-type: none"> • associer les parents et les élèves à la planification des activités, des leçons et des unités • faire preuve de leadership dans l'implantation du programme d'études et pour faciliter la croissance d'autres personnes

-
- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">partager les nouvelles connaissances et capacités avec ses collègues | |
|--|--|

←..... Pédagogie différenciée (ou dimension adaptation)→

←..... Remise à jour→

Outil de planification A : Suggestion d'objectifs professionnels

Maternelle et niveau élémentaire (1re – 5e année)		
Éducation artistique	Anglais	Hygiène
<p>^{CE}Dans chaque volet, choisir une activité de création / production que vous connaissez bien et avec laquelle vous êtes à l'aise et y intégrer plus d'occasions pour l'élève de faire des choix et de prendre des décisions – se laisser guider par le processus de création. (Voir les sections suivantes du programme d'études d'éducation artistique, 1991: <i>Creative Dance</i> [Dance], <i>Planning from the Drama Curriculum Guide</i> [Drama], <i>Creating Sound Compositions in the Classroom</i> [Music], and <i>Guiding Students in their Creations</i> [Visual Art].)</p> <p>^{SR} Faire connaître les arts et les artistes de la Saskatchewan aux élèves et en faire le centre d'intérêt des activités ayant trait aux trois dimensions :</p> <ul style="list-style-type: none"> • création / production; • critique / appréciation; • culture / histoire. 	<p>^{CE}Créer un environnement riche du point de vue linguistique et utiliser des stratégies qui font régulièrement appel à l'écrit dans la classe et à la langue orale. (Voir <i>La maternelle en immersion</i>, 2000, p.16; Programme d'études, niveau élémentaire, 1992. p. 76-77.)</p> <p>^{CE}Lire quotidiennement aux élèves des poèmes, des œuvres de fiction et des œuvres documentaires variées dans lesquelles on trouve des points de vue respectueux de la culture, de la race, du sexe, du revenu et des capacités (Voir <i>La maternelle en immersion</i>, 2000, p. 57-61, Programme d'études, niveau élémentaire, 1992, p, 126.)</p> <p>^{CE}Recourir à une méthode d'apprentissage axée tour à tour sur le tout et les parties pour développer les concepts graphophonétiques. (Voir <i>La maternelle en immersion</i>, 2000, p. 18 et 144; Programme d'études, niveau élémentaire, 1992, p. 48.)</p> <p>^{SR}Utiliser des stratégies variées qui aident l'élève à passer de la lecture et l'écriture guidées à la lecture et l'écriture indépendantes. (Voir <i>La maternelle en immersion</i>, 2000, p. 136-138; Programme d'études, niveau élémentaire, 1992, p. 80-81.)</p>	<p>^{CE}Implanter la démarche de prise de décision dans plus d'une unité.</p> <p>^{CE}Faire l'essai des stratégies d'enseignement et des techniques d'évaluation suggérées dans les unités modèles.</p> <p>^{CE}Aider tous les élèves à faire et à exécuter un plan d'action dans deux unités.</p> <p>^{SR}Utiliser efficacement un comité de liaison en matière d'hygiène pour appuyer les concepts du programme d'hygiène à votre école. (Voir le programme d'études, p. 29.)</p> <p>^{SR}Employer des techniques d'enseignement et d'évaluation variées et consulter toute une gamme de ressources imprimées et non imprimées, de ressources humaines et de sites Web pour compléter l'enseignement et pour aider les élèves à atteindre les objectifs du programme.</p>

	<p>^{SR}Utiliser une variété d'outils et de techniques d'évaluation pour déterminer les forces et les besoins de l'élève et pour tirer le meilleur parti de ce que l'élève sait déjà. (Voir <i>La maternelle en immersion</i>, 2000, p. 5-11; Programme d'études, niveau élémentaire, 1992, p. 153-154.)</p>	
--	--	--

^{CE} Ces idées s'adressent aux enseignants et enseignantes qui en sont aux étapes de la prise de conscience et de l'exploration.

^{SR} Ces idées s'adressent aux enseignants et enseignantes qui en sont aux étapes de la synthèse ou du raffinement.
(Voir « Outil d'évaluation n° 2 ».)

N.B. Les pages mentionnées dans le tableau renvoient au programme d'études en question.

Niveau intermédiaire (6e – 9e année)

Éducation artistique	Anglais	Hygiène
<p>^{CE}Donner à l'élève de nombreuses occasions de développer son esprit critique et sa capacité d'interpréter à l'aide de descriptions de la démarche de réaction personnelle à une œuvre, pour chacun des quatre volets du programme d'éducation artistique. (Voir les sections intitulées <i>Responding to Dance Presentations</i> [Danse], <i>Looking at Plays</i> [Art dramatique], <i>Listening to Music</i> [Musique] et <i>Viewing Art Works</i> [Arts visuels].)</p> <p>^{SR}Donner à l'élève des occasions de faire des créations collectives et de participer à des projets de groupe. (Voir l'unité modèle II, <i>The Collective Creation</i> [Art dramatique].)</p>	<p>^{CE} Planifier une unité basée sur un thème, sur plusieurs matières ou sur un auteur ou un genre, qui incorpore les volets d'étude de la langue de manière équilibrée. (Voir le programme d'études, niveau intermédiaire, 1997, p. 211-214.)</p> <p>^{CE}Incorporer une gamme de textes (écrits, oraux, multimédia, regroupant plusieurs genres) à chaque unité. (Voir le programme d'études, niveau intermédiaire, 1997, p. 29-30, 157, 212.)</p> <p>^{CE}Utiliser une variété de stratégies qui développent les habiletés de l'élève en compréhension orale et en production orale. (Voir le programme d'études, niveau intermédiaire, 1997, p. 77-128.)</p> <p>^{SR}Faire la démonstration d'une variété de compétences langagières et de stratégies et utiliser la technique de l'échafaudage avant, pendant et après que l'élève a écouté, parlé, lu, écrit, représenté et regardé. (Voir le programme d'études, niveau intermédiaire, 1997, p. 85-90 [Listening], p. 80-82 [Speaking], p. 162-176 [Reading], et p. 132-138 [Writing].)</p> <p>^{SR}Utiliser une variété de stratégies d'évaluation pour déterminer ce que l'élève sait déjà et ce qu'il ou elle doit savoir dans chaque volet de l'étude de la langue. (Voir le</p>	<p>^{CE}Utiliser la démarche de prise de décision dans les unités pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • enseigner l'information ainsi que les habiletés et les capacités relatives au programme d'hygiène; • aider l'élève à apprendre l'information contenue dans le programme d'hygiène et à acquérir les habiletés et capacités; • évaluer l'acquisition des connaissances et des habiletés par l'élève. <p>^{CE}Faire l'essai de quelques-unes des stratégies d'enseignement et techniques d'évaluation suggérées dans les unités modèles et s'appuyer sur les renseignements recueillis à l'aide des outils d'évaluation pour évaluer les progrès de l'élève à chacun des niveaux de la démarche de prise de décision.</p> <p>^{CE}Aider tous les élèves à faire et à exécuter un plan d'action dans deux unités.</p> <p>^{SR}Élaborer et implanter des unités obligatoires et au choix qui ont recours à une variété de stratégies d'enseignement adaptées aux objectifs d'apprentissage, qui incorporent la perspective annuelle et qui répondent aux besoins des élèves et de la communauté. Trouver des moyens de mesurer et d'évaluer les progrès au niveau de la compréhension, pour soi-même et pour les élèves, sur toute une</p>

	programme d'études, niveau intermédiaire, 1997, p. 59-66.)	année ou un semestre.
--	--	-----------------------

CE Ces idées s'adressent aux enseignants et enseignantes qui en sont aux étapes de la prise de conscience et de l'exploration.

SR Ces idées s'adressent aux enseignants et enseignantes qui en sont aux étapes de la synthèse ou du raffinement.
(Voir l' « Outil d'évaluation no 2 ».)

N.B. Les pages mentionnées dans le tableau renvoient au programme d'études en question.

Niveau secondaire (10e – 12e année)

Éducation artistique	Anglais	Hygiène (Le mieux-être 10) (Transitions dans la vie 20, 30)
<p>^{CE}Inciter l'élève à faire une recherche et à explorer les idées et les grandes questions intéressant le domaine des arts contemporains.</p> <p>^{SR}Donner à l'élève des occasions d'explorer toute une gamme de styles, de moyens d'expression et d'œuvres et l'aider à trouver un style personnel.</p>	<p>^{CE}Offrir à l'élève plusieurs occasions de réagir personnellement et de manière critique à toute une gamme de textes oraux, écrits et visuels. (Voir le programme d'études, niveau secondaire, 1999, p. 144-146, 158-162.)</p> <p>^{CE}S'appuyer sur la progression des objectifs spécifiques et sur les concepts clés en matière d'acquisition de la langue pour guider la planification des unités. (Voir le programme d'études, niveau secondaire, 1999, p. 20-44.)</p> <p>^{SR}Employer la technique de l'échafaudage appropriée avant (amorçage) et après (application) pour les tâches d'apprentissage. (Voir le programme d'études, niveau secondaire, 1999, p. 61-62, 103, 143.)</p> <p>^{SR}Utiliser une variété de stratégies d'enseignement et d'évaluation qui visent surtout à accroître la participation active de l'élève aux décisions concernant l'apprentissage. (Voir le programme d'études, niveau secondaire, 1999, p. 68-78, 83-93, 96-101, 111-116, 126-133, 163-170.)</p>	<p>^{CE}Appliquer la démarche de prise de décision dans les modules sur le <i>Mieux-être</i> et le processus de planification dans les modules de <i>Transitions dans la vie</i> pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • enseigner l'information ainsi que les habiletés et les capacités relatives au programme d'hygiène; • aider l'élève à apprendre l'information contenue dans le programme d'hygiène et à acquérir les habiletés et capacités; • évaluer l'acquisition des connaissances et des habiletés par l'élève; <p>^{CE}Diviser la classe en petits groupes et aider chaque groupe à faire et à exécuter un plan d'action. Répéter cette activité dans un autre module.</p> <p>^{SR}Explorer les ressources existantes, y compris les ressources humaines dans votre district de santé et dans votre communauté. Travailler avec l'enseignant ou l'enseignante-bibliothécaire, un conseiller ou une conseillère en apprentissage à base de ressources et avec le comité de liaison du programme d'hygiène pour choisir les ressources pour les unités obligatoires et au choix. Utiliser les ressources dans vos classes et incorporer les commentaires des élèves lorsque vous évaluez leur efficacité et leur utilité particulières.</p>

		^{SR} Aider l'élève à faire et à exécuter le plan d'action de son choix, individuellement et en petit groupe.
--	--	---

CE Ces idées s'adressent aux enseignants et enseignantes qui en sont aux étapes de la prise de conscience et de l'exploration.

SR Ces idées s'adressent aux enseignants et enseignantes qui en sont aux étapes de la synthèse ou du raffinement.

(Voir l' « Outil d'évaluation n° 2 ».)

N.B. Les pages mentionnées dans le tableau renvoient au programme d'études en question.

Maternelle et niveau élémentaire (1^{re} – 5^e année)

Mathématiques	Éducation physique	Sciences
<p>^{CE} Donner régulièrement à l'élève l'occasion de travailler avec des objets de manipulation et de résoudre des problèmes.</p> <p>^{CE} Intégrer régulièrement l'utilisation des stratégies d'estimation et de calcul mental en plus du travail avec la calculatrice ou le papier et le crayon.</p> <p>^{SR} Utiliser des ressources variées (imprimées, non imprimées, numériques), des stratégies de communication (AEC), le travail en groupe et les discussions en classe pour aider l'élève à approfondir ses connaissances mathématiques.</p> <p>^{SR} Élaborer et implanter un plan annuel qui fait appel à une vaste gamme de stratégies d'enseignement, ainsi qu'aux méthodes d'évaluation qui sont à la fois traditionnelles et authentiques.</p> <p>^{SR} Donner à l'élève des occasions d'établir un lien entre les concepts mathématiques et leur application dans d'autres matières et dans sa vie personnelle.</p>	<p>^{CE} Donner régulièrement à l'élève l'occasion d'explorer un schème de mouvement en utilisant l'apprentissage expérientiel pour les leçons initiales consacrées à un schème fondamental de mouvement.</p> <p>^{CE} Implanter l'exemple de plan de leçon n^o 1 (programme d'études d'éducation physique de 1^{re} à 5^e année, 1999, p. 371) qui fait appel à un certain nombre de postes et aux petits groupes. Planifier et donner des leçons sur plusieurs autres concepts de la perspective mouvement qui utilise les postes et un style d'enseignement adapté aux petits groupes.</p> <p>^{CE} Préparer une série de leçons qui permettent d'atteindre les objectifs généraux de la section consacrée à l'activité en plein air.</p> <p>^{SR} Veiller à ce que toutes les leçons encouragent la participation des deux sexes.</p> <p>^{SR} Élaborer et implanter un plan annuel qui intègre la perspective vie active et la perspective personnelle, sociale et culturelle à toutes les unités.</p>	<p>^{CE} Créer un environnement riche en matériel et en stimulation de tous les sens en relation avec les principaux sujets et thèmes du programme de sciences et encourager l'élève à participer à sa création, son développement et son maintien</p> <p>^{SR} Organiser ou animer régulièrement un forum où l'élève peut discuter, en ses propres mots, de ses observations, questions et explications relatives aux phénomènes naturels (p. ex. consacrer régulièrement une période de « discussion scientifique » durant laquelle les élèves échangent des idées sur un concept scientifique ou sur une « grande idée »⁵).</p>

⁵ Voir Gallas, K. (1994). *The languages of learning: How children, talk, write, dance, draw, and sing their understanding of the world*. Cet ouvrage a été écrit par un enseignant qui a utilisé cette approche dans toutes les matières, et plus particulièrement pour l'élaboration et la représentation des idées en sciences (voir la 3^e partie : *Stories about Sciences*).

CE Ces idées s'adressent aux enseignants et enseignantes qui en sont aux étapes de la prise de conscience et de l'exploration.
SR Ces idées s'adressent aux enseignants et enseignantes qui en sont aux étapes de la synthèse ou du raffinement.
(Voir l' « Outil d'évaluation n° 2 ».)

N.B. Les pages mentionnées dans le tableau renvoient au programme d'études en question.

Niveau intermédiaire (6e – 9e année)

Mathématiques	Éducation physique	Sciences
<p>^{CE} Donner régulièrement à l'élève l'occasion de travailler avec des objets de manipulation et de résoudre des problèmes.</p> <p>^{CE} Intégrer régulièrement l'utilisation des stratégies d'estimation et de calcul mental en plus du travail avec la calculatrice ou le papier et le crayon.</p> <p>^{SR} Utiliser des ressources variées (imprimées, non imprimées, numériques), des stratégies de communication (AEC), le travail en groupe et les discussions en classe pour aider l'élève à approfondir ses connaissances mathématiques.</p> <p>^{SR} Élaborer et implanter un plan annuel qui fait appel à une vaste gamme de stratégies d'enseignement, ainsi qu'aux méthodes d'évaluation qui sont à la fois traditionnelles et authentiques.</p> <p>^{SR} Donner à l'élève des occasions d'établir un lien entre les concepts mathématiques et leur application dans d'autres matières et dans la communauté.</p>	<p>^{CE} Pour toutes les leçons d'éducation physique, offrir un environnement qui tient compte de la perspective personnelle, sociale et culturelle et qui met l'accent sur l'égalité entre les sexes et sur les comportements équitables et respectueux. Utiliser la modélisation, des affiches et des techniques d'enseignement et d'évaluation variées qui appuient ce type d'environnement.</p> <p>^{CE} Intégrer régulièrement les stratégies d'enseignement interactif, d'étude indépendante et d'apprentissage expérientiel afin d'incorporer et d'appuyer le volet général. Apprécier et discuter des activités physiques de l'élève, à l'école et à l'extérieur de l'école.</p> <p>^{SR} Donner à l'élève l'occasion d'appliquer la créativité et le raisonnement critique (AEC) durant les leçons.</p> <p>^{SR} Élaborer et implanter un plan annuel qui intègre le volet général et le volet personnel, social et culturel à toutes les unités ou séries de leçons et qui fasse appel aux cinq stratégies d'enseignement.</p>	<p>^{CE} Créer un environnement riche en matériel et en stimulation de tous les sens, en relation avec les principaux sujets et thèmes du programme de sciences et encourager les élèves à participer à sa création, son développement et son maintien.</p> <p>^{SR} Offrir à l'élève de nombreuses occasions de clarifier ses idées relativement aux objectifs généraux et aux objectifs spécifiques du programme de sciences en s'exprimant oralement et par écrit. Offrir à l'élève l'occasion de représenter ses idées de plusieurs manières et de voir, écouter et lire respectueusement les idées des autres.</p>

^{CE} Ces idées s'adressent aux enseignants et enseignantes qui en sont aux étapes de la prise de conscience et de l'exploration.

^{SR} Ces idées s'adressent aux enseignants et enseignantes qui en sont aux étapes de la synthèse ou du raffinement.
(Voir l' « Outil d'évaluation n° 2 ».)

N.B. Les pages mentionnées dans le tableau renvoient au programme d'études en question.

Niveau secondaire (10e – 12e année)		
Mathématiques	Éducation physique (Le mieux-être 10) (Éducation physique 20, 30)	Sciences
<p>^{CE} Donner régulièrement à l'élève l'occasion de travailler avec des objets de manipulation et de résoudre des problèmes.</p> <p>^{CE} Intégrer régulièrement l'utilisation des stratégies d'estimation et de calcul mental en plus du travail avec la calculatrice ou le papier et le crayon.</p> <p>^{SR} Utiliser des ressources variées (imprimées, non imprimées, numériques), des stratégies de communication (AEC), le travail en groupe et les discussions en classe pour aider l'élève à approfondir ses connaissances mathématiques.</p> <p>^{SR} Élaborer et implanter un plan annuel qui fait appel à une vaste gamme de stratégies d'enseignement, ainsi qu'aux méthodes d'évaluation qui sont à la fois traditionnelles et authentiques.</p> <p>^{SR} Donner à l'élève des occasions d'établir un lien entre les concepts mathématiques et leur</p>	<p>^{CE} Offrir régulièrement à l'élève des occasions de concevoir et d'implanter des projets d'étude indépendante (individuellement et en petit groupe) qui se concentrent sur les objectifs généraux et valorisent l'activité physique et un mode de vie sain à l'extérieur de l'école.</p> <p>^{CE} Pour toutes les leçons d'éducation physique, offrir un environnement qui tient compte de la perspective personnelle, sociale et culturelle et qui met l'accent sur l'égalité entre les sexes et sur les comportements équitables et respectueux. Recourir aux activités et aux questionnaires d'évaluation qui tiennent compte de l'égalité entre les sexes comme point de départ pour concevoir avec les élèves un environnement équitable.</p> <p>^{SR} Élaborer et implanter un plan annuel qui intègre le volet général et le volet personnel, social et culturel à toutes les unités ou séries de leçons et qui fasse appel aux cinq stratégies d'enseignement.</p>	<p>^{CE} Offrir régulièrement à l'élève l'occasion de perfectionner ses habiletés d'investigation scientifique, de formuler des questions utiles et valables et de faire des investigations efficaces.</p>

application dans d'autres matières et dans le monde.	^{SR} Aider l'élève à acquérir l'habitude de participer régulièrement à des activités physiques valables.	
--	---	--

CE Ces idées s'adressent aux enseignants et enseignantes qui en sont aux étapes de la prise de conscience et de l'exploration.

SR Ces idées s'adressent aux enseignants et enseignantes qui en sont aux étapes de la synthèse ou du raffinement.

(Voir l' « Outil d'évaluation n° 2 ».)

N.B. Les pages mentionnées dans le tableau renvoient au programme d'études en question.

	Sciences humaines Sciences sociales	Les AEC et les initiatives du tronc commun (exemples des AEC ci-dessous)
Maternelle et niveau élémentaire (1^{re} – 5^e année)	<p>^{CE} Utiliser des stratégies d'apprentissage actif pour développer la compréhension des principaux concepts.</p> <p>^{CEI} Présenter des leçons ou des unités qui intègrent les objectifs relatifs à l'action civique et les activités qui facilitent l'atteinte de ces objectifs.</p> <p>^{SR} Utiliser une variété de stratégies d'évaluation pour recueillir des données sur les progrès de l'élève relativement à l'acquisition des connaissances, des habiletés et capacités de même que des valeurs.</p>	<p>^{CE} Communication (AEC) Offrir à l'élève des occasions d'approfondir et d'exprimer ses connaissances grâce à une vaste gamme d'activités axées sur la langue et la communication (p. ex. mettre en scène une histoire, demander à l'élève de discuter avec d'autres élèves de ses observations, dessiner son expérience ou faire un schéma conceptuel).</p> <p>^{SR} Communication (AEC) Présenter le vocabulaire, les structures et les formes d'expression qui caractérisent le domaine d'étude en question (p. ex. les nouveaux concepts en sciences humaines, la réaction personnelle en éducation artistique, le nouveau vocabulaire appris dans une histoire ou dans une ressource en sciences) et continuer à les utiliser dans une variété de situations pertinentes tout au long de l'année.</p>
Niveau intermédiaire (6^e – 9^e année)	<p>^{CE} Aider l'élève à améliorer ses capacités en matière de recherche et de résolution de problèmes en employant des approches pédagogiques variées.</p> <p>^{CE} Utiliser une gamme de stratégies d'enseignement ou d'activités qui développent le raisonnement critique.</p> <p>^{SR} Utiliser une variété de stratégies d'évaluation pour recueillir des données sur les progrès de l'élève relativement à l'acquisition des connaissances, des habiletés et capacités, et des attitudes et valeurs.</p>	<p>^{CE} Créativité et raisonnement critique (AEC) Utiliser des stratégies variées pour développer les capacités métacognitives de l'élève (p. ex. 10-15 secondes d'attente, temps de réflexion personnelle avant d'entreprendre un travail avec un camarade ou en groupe, revoir un sujet, écrire dans son journal).</p> <p>^{SR} Créativité et raisonnement critique (AEC) Présenter des sujets ou des activités qui se concentrent sur des points de vue différents ou d'autres perceptions et aider l'élève à développer son propre point de vue et à justifier son point de vue, sa position ou sa conclusion ou à donner des faits pour l'appuyer.</p>

<p>Niveau secondaire (10e – 12e année)</p>	<p>^{CE} Développer la capacité de l'élève de réfléchir avec esprit critique à diverses questions et points de vue controversés, à l'aide de stratégies telles que le raisonnement dialectique.</p> <p>^{CE} Faire entreprendre à l'élève une démarche de résolution de problèmes.</p> <p>^{SR} Utiliser des stratégies d'évaluation variées pour recueillir des données sur les progrès de l'élève relativement à l'acquisition des connaissances, des habiletés et capacités et des attitudes et valeurs.</p>	<p>^{CE} Apprentissage autonome (AEC) Offrir une variété d'activités, de sujets et de façons d'apprendre afin que l'élève puisse déterminer ses intérêts, ses capacités et ses préférences.</p> <p>^{SR} Apprentissage autonome (AEC) Présenter des stratégies variées que l'élève utilisera pour répondre à ses propres besoins d'apprentissage (p. ex. comment prendre et organiser ses notes à partir de diverses sources ou auteurs; comment organiser et préparer ses travaux écrits, rapports ou exposés; comment déceler les lacunes dans l'information).</p>
---	---	--

^{CE} Ces idées s'adressent aux enseignants et enseignantes qui en sont aux étapes de la prise de conscience et de l'exploration.

^{SR} Ces idées s'adressent aux enseignants et enseignantes qui en sont aux étapes de la synthèse ou du raffinement.
(Voir « Outil d'évaluation n° 2 ».)

N.B. Les pages mentionnées dans le tableau renvoient au programme d'études en question.

Outil de planification B : Connaissance des besoins, des appuis et des programmes d'études

1. **Connaissance de soi.** Choisir un centre d'intérêt pour sa croissance personnelle et professionnelle en se basant sur une solide connaissance de ses propres forces et faiblesses. On peut poser des questions telles que :
 - *Y a-t-il certains aspects d'un programme d'études que j'évite d'aborder?*
 - *Y a-t-il une façon pour moi d'utiliser certaines de mes forces pour m'attaquer à un aspect exigeant d'un programme d'études?*
2. **Connaissance de l'élève.** Songer au vécu et aux besoins de l'élève et à la façon dont votre centre d'intérêt pourrait soutenir son apprentissage. Par rapport à l'élève, on peut se demander :
 - *Y a-t-il des stratégies d'enseignement ou des techniques d'évaluation qui pourraient mieux refléter le milieu culturel de mes élèves et leur offrir de nouvelles occasions d'apprendre?*
 - *De quelles nouvelles habiletés ou capacités l'élève a-t-il besoin? Ces habiletés sont-elles enseignées dans une matière en particulier ou se retrouvent-elles dans toutes les matières? (p. ex. les habiletés relatives à la recherche)?*
 - *Ai-je peur d'implanter certaines démarches ou méthodes parce que je crains que mes élèves soient trop turbulent(e)s? Puis-je élaborer, avec mes élèves, un plan d'action qui évitera cette situation?*
3. **Connaissance de l'école et de la communauté.** Penser à l'école et à la communauté et au degré de connaissance des aspects spécifiques des programmes d'études qu'elles possèdent. En relation avec l'école et la communauté, on peut se demander :
 - *De quel appui ai-je besoin pour implanter avec plus de succès cet aspect du tronc commun?*
 - *Des appuis ont-ils été mis en place ou sont-ils plus facilement accessibles pour certaines composantes ou initiatives du tronc commun que d'autres? (Consulter le chapitre I, « Outil d'évaluation n° 1 » et le « Tableau de référence VIII » pour évaluer les obstacles et les appuis possibles dans votre contexte.)*
 - *Y a-t-il des activités de sensibilisation des parents et de la communauté à entreprendre? Dans l'affirmative, est-ce que je connais les raisons pour lesquelles on a intégré au tronc commun les éléments que je compte implanter?*
4. **Connaissance du tronc commun.** Penser à l'infrastructure même du tronc commun et à votre connaissance des orientations et des approches adoptées dans les programmes d'études particuliers. Pour déterminer un centre d'intérêt utile et productif, on peut demander :
 - *Puis-je parler en toute connaissance de cause des avantages possibles de la stratégie ou technique que je désire implanter et de son importance pour l'apprentissage de l'élève si les parents ou l'administration me posent des questions? (Au besoin, consulter l'aperçu général des principales orientations et intentions du tronc commun dans le « Tableau de référence II », les programmes d'études spécifiques ou les ressources.)*
 - *Suis-je convaincu(e) que l'objectif que j'ai choisi fait partie des éléments que je dois enseigner? Suis-je prêt(e) à montrer à l'administration ou aux parents ou tuteurs les pages précises du*

programme d'études qui se rapportent à cet objectif et à l'expliquer? (Voir au chapitre I les « Tableaux de référence I, II et VI », ainsi que le programme d'études pertinent.)

- *Y a-t-il des démarches d'apprentissage, des méthodes d'enseignement ou des outils d'évaluation qui sont utilisés dans plus d'un domaine d'étude? (Le tableau du chapitre 3, p. 46, offre quelques idées.)*

1. Exemple d'un plan d'investigation du programme d'études d'anglais, niveau intermédiaire (6e – 9e année)

Objectif professionnel : Se concentrer sur le volet qui porte sur l'écoute.

Objectifs d'apprentissage personnels

- Mieux connaître le processus d'écoute
- Trouver et utiliser des stratégies pour aider l'élève à écouter de façon critique, efficace et respectueuse
- Employer avant, durant et après la technique d'échafaudage relativement à l'écoute

Objectifs d'apprentissage pour l'élève

- Fixer des buts à l'écoute dans des situations variées
- Anticiper et prédire le message de la personne qui parle
- Suivre la séquence des idées exprimées

Les appuis dont j'aurai besoin	Ce que je ferai pour me préparer	Ce que je ferai pour implanter mon objectif	Indicateurs de succès	Outils et techniques d'évaluation que j'utiliserai
<p>Documentation professionnelle sur l'écoute</p> <p>Ressources à utiliser avec mes élèves pour les activités d'écoute</p> <p>Modélisation; soutien collégial ou professionnel</p> <p>Coopération des élèves</p>	<p>Relire la section du programme d'études sur l'écoute et trouver d'autres ressources professionnelles énumérées dans la liste de ressources; demander à des collègues ou à l'enseignant(e)-bibliothécaire de suggérer des ressources.</p> <p>Demander un congé pour activité professionnelle afin de participer à un atelier sur l'écoute et de rendre visite à un(e) collègue particulièrement compétent(e) dans ce domaine.</p> <p>Parler de mon but avec les élèves et obtenir leur appui pour faire l'essai de nouvelles stratégies, pour préparer une liste d'indicateurs de succès et pour choisir les domaines sur lesquels travailler.</p>	<p>Introduire deux ou trois stratégies d'écoute clés durant une unité répartie sur 2 ou 3 semaines</p> <p>Utiliser une approche qui met l'accent sur la connaissance de la stratégie par l'élève (p. ex. expliquer la stratégie, modéliser la stratégie, mettre en pratique la stratégie, évaluer sa propre utilisation de la stratégie, revoir et appliquer la stratégie dans un nouveau contexte)</p> <p>Prendre des notes sur chaque approche utilisée, y réfléchir et prendre note des résultats</p>	<p>(a) pour l'enseignant(e)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaissance de ce que le programme d'études et autres ressources disent à propos de l'écoute • Confiance en moi dans l'utilisation de plusieurs stratégies d'écoute et dans leur adaptation aux besoins de mes élèves <p>(b) pour l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprendre chaque stratégie d'écoute et être capable de l'utiliser et d'évaluer sa propre utilisation de la stratégie • Avoir confiance dans sa capacité d'utiliser et d'appliquer chaque stratégie d'écoute dans des situations variées, y compris à l'extérieur de l'école 	<p>Journal et notes dans mon emploi du temps quotidien</p> <p>Observation par des pairs de mon utilisation d'une des stratégies</p> <p>Grilles d'observation et échelles d'appréciation de la performance de l'élève</p> <p>Rubriques et auto-évaluation de l'élève</p> <p>Évaluation de la préécoute et de la postécoute, à l'aide de l'inventaire informel de l'écoute</p>

Tenue de dossiers				
Ce que je noterai		Comment je le noterai		
<ul style="list-style-type: none"> • Observations et réflexions sur la réaction, l'utilisation de chaque stratégie d'écoute et les commentaires de l'élève • Mes succès, mes préoccupations et les questions exigeant plus de recherche • Notes et données recueillies sur les échelles d'appréciation, les auto-évaluations de l'élève et les évaluations de la performance 		<ul style="list-style-type: none"> • Fiches anecdotiques sur le plan de l'unité et dans mon emploi du temps quotidien • Grilles d'observation et autres instruments de mesure 		

2. Exemple d'un plan d'investigation des programmes d'études relatif aux perspectives et au contenu indiens et métis, à l'apprentissage à base de ressources et à l'apprentissage autonome, niveau secondaire

(Peut être intégré aux études autochtones ou à l'éducation artistique, au français, à l'histoire ou aux sciences sociales au secondaire)

<p>Objectif professionnel : Encourager la consultation de ressources variées pour développer le sens de la perspective et appuyer l'apprentissage autonome sur la question de l'utilisation des terres dans les Prairies, dans la deuxième moitié du XIXe siècle</p>				
<p>Objectifs d'apprentissage personnels</p> <ul style="list-style-type: none"> Comprendre les interactions entre le gouvernement, les colons et les peuples autochtones en ce qui a trait à l'utilisation des terres dans les Prairies Réunir et évaluer une vaste gamme de ressources pertinentes et appropriées, y compris celles de ma communauté Élaborer des approches pédagogiques positives qui développent les habiletés de l'élève en matière d'apprentissage autonome <p>Objectifs d'apprentissage pour l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> Comprendre comment l'utilisation de la terre dans les Prairies a changé dans la deuxième moitié du XIXe siècle Mieux apprécier l'importance de consulter plusieurs ressources afin d'acquérir un point de vue juste et équitable Acquérir davantage de confiance dans sa capacité de consulter différents types de ressources 				
Les appuis dont j'aurai besoin	Ce que je ferai pour me préparer	Ce que je ferai pour implanter mon objectif	Indicateurs de succès	Outils et techniques d'évaluation que j'utiliserai
<p>Aide de l'enseignant(e)-bibliothécaire dans le choix des ressources, y compris des ressources en ligne, et dans la manière de transmettre les habiletés en matière de recherche</p> <p>Approbation par les administrateurs clés et soutien de mon plan, y compris de la visite des sites historiques</p> <p>Compréhension et soutien des parents ou tuteurs, y compris pour les sorties</p>	<p>Aller chercher les ressources de la communauté, y compris des Anciens et les Anciennes</p> <p>Relire les sections pertinentes du programme d'études autochtones et d'autres programmes qui traitent de ce sujet</p> <p>Réunir des ressources imprimées, non imprimées et en ligne, de sources autochtones et non autochtones</p> <p>Rencontrer les parents pour leur expliquer brièvement la</p>	<p>Décrire les conditions dans les Prairies durant la période en question en employant un langage neutre (qui ne porte pas de jugement)</p> <p>Enseigner la leçon sur les préjugés et comment les reconnaître dans les ressources</p> <p>Faire venir des ressources de la communauté en classe et faire des sorties avec les élèves</p> <p>Offrir à l'élève l'occasion de consulter différents types de ressources et de travailler en groupe</p>	<p>(a) pour l'enseignant(e)</p> <ul style="list-style-type: none"> Être confiant(e) de pouvoir comprendre de nouvelles perspectives sur le sujet Trouver de nouvelles ressources, y compris des ressources de la communauté et dans les médias électroniques <p>(b) pour l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> Vouloir et pouvoir discuter de questions épineuses Manifester du respect pour la personne qui parle Parler de sa nouvelle 	<p>Notes de mon emploi du temps ou de mon journal</p> <p>Grilles d'observation ou échelles d'appréciation</p> <p>Instruments d'auto-évaluation et d'évaluation par les pairs</p> <p>Productions, y compris rapports, cahiers, photographies, vidéos</p>

	recherche et les activités envisagées		perspective sur les questions historiques et la décrire	
Tenue de dossiers				
Ce que je noterai		Comment je le noterai		
<ul style="list-style-type: none"> • Le temps consacré à la planification et à l'implantation • La disponibilité, la diversité et l'utilité des ressources • Les problèmes et leurs solutions • La gamme et la variété des réactions de l'élève • L'intérêt ou le manque d'intérêt de l'élève pour la question • Les changements d'attitude ou de comportement chez l'élève • Les inquiétudes et les succès d'ordre culturel 		<ul style="list-style-type: none"> • Notes dans mon emploi du temps • Liste annotée des ressources • Inscrire dans un dossier tous les moments intéressants et importants, y compris la participation des membres de la communauté 		

3. Exemple d'un plan d'investigation des programmes d'études relatif aux capacités et valeurs personnelles et sociales (AEC) intégrées à tous les domaines d'étude dans une classe regroupant plusieurs niveaux à l'élémentaire

<p>Objectif professionnel : Développer les capacités et valeurs personnelles et sociales de l'élève dans tous les domaines d'étude, dans ma classe qui regroupe plusieurs niveaux à l'élémentaire</p>				
<p>Objectifs d'apprentissage personnels</p> <ul style="list-style-type: none"> • Améliorer ma capacité d'observer les élèves • Développer la capacité de l'élève d'apprendre dans un environnement qui intègre les pratiques démocratiques en classe • Approfondir ma connaissance des capacités et valeurs personnelles et sociales de l'élève et ma capacité de développer ces capacités et valeurs <p>Objectifs d'apprentissage pour l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se connaître soi-même, connaître les autres et connaître les autres cultures • Participer à la création d'un milieu d'apprentissage en classe qui intègre les pratiques démocratiques en classe • S'exercer à adopter un comportement coopératif, respectueux et empreint d'empathie et réfléchir à ce comportement 				
Les appuis dont j'aurai besoin	Ce que je ferai pour me préparer	Ce que je ferai pour implanter mon objectif	Indicateurs de succès	Outils et techniques d'évaluation que j'utiliserai
<p>Un milieu scolaire qui appuie les pratiques démocratiques</p> <p>Des connaissances supplémentaires en ce qui a trait à l'AEC relatif aux capacités et valeurs personnelles et sociales</p>	<p>Parler à la direction et aux autres membres du personnel de la création d'un milieu qui intègre les pratiques démocratiques, à l'école et dans la classe</p> <p>Relire le chapitre sur les capacités et valeurs personnelles et sociales du document <i>Introduction aux apprentissages essentiels communs</i></p> <p>Trouver les objectifs des AEC sur le site Web du ministère de l'Éducation de la Saskatchewan et télécharger les objectifs relatifs aux capacités et valeurs personnelles et sociales pour le niveau élémentaire</p>	<p>Permettre la participation de l'élève à tous les aspects de la vie scolaire</p> <p>Discuter avec les élèves des caractéristiques d'un milieu scolaire qui appuie l'apprentissage et le développement de l'élève (p. ex. bonté, honnêteté, patience, générosité)</p> <p>Explorer avec les élèves les répercussions des actions individuelles sur les autres</p> <p>Élaborer avec les élèves des règles qui s'appliquent à la classe après avoir discuté des droits et des responsabilités</p>	<p>(a) pour l'enseignant(e)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacité de recueillir des données en observant chaque élève au moins une fois toutes les 2 semaines • Capacité d'obtenir la participation de l'élève à tous les aspects de la vie de la classe grâce aux pratiques démocratiques • Capacité d'incorporer l'AEC relatif aux capacités et valeurs personnelles et sociales à toutes les activités de la classe <p>(b) pour l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacité de travailler de manière coopérative dans différents groupes 	<p>Grilles d'observation</p> <p>Entrées quotidiennes dans le journal (par moi-même et par les élèves)</p> <p>Questionnaire avant et après une activité (pour l'élève)</p>

			<ul style="list-style-type: none"> • Capacité de participer à la discussion, à l'établissement des règles régissant la classe et de les respecter 	
Tenue de dossiers				
<p style="text-align: center;">Ce que je noterai</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le comportement et le langage des élèves • Mes réflexions • Les pensées et les sentiments des élèves 		<p style="text-align: center;">Comment je le noterai</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grilles d'observation • Entrées dans le journal • Questionnaire avant et après une activité 		

4. Exemple d'un plan d'investigation du programme d'hygiène, niveau intermédiaire (6e – 9e année)

Objectif professionnel : Appliquer la démarche de prise de décision proposée dans le programme d'hygiène.				
Objectifs d'apprentissage personnels <ul style="list-style-type: none"> Mieux comprendre la démarche de prise de décision proposée dans le programme d'hygiène Utiliser la démarche de prise de décision comme cadre de planification de deux unités en hygiène Accroître ma capacité d'enseigner une unité du programme d'hygiène en appliquant des méthodes d'enseignement et des techniques d'évaluation variées qui correspondent aux trois niveaux de la démarche de prise de décision 				
Objectifs d'apprentissage pour l'élève <ul style="list-style-type: none"> Savoir où et comment trouver des sources d'information spécialisées Se rendre compte qu'il y a plus d'une façon de résoudre un problème dans la vie et être capable de trouver plusieurs façons de résoudre un problème ou d'aborder une question Se fixer des buts personnels et élaborer un plan, étape par étape, pour les atteindre 				
Les appuis dont j'aurai besoin	Ce que je ferai pour me préparer	Ce que je ferai pour implanter mon objectif	Indicateurs de succès	Outils et techniques d'évaluation que j'utiliserai
<p>Matériel et ressources supplémentaires requis pour implanter l'unité ou les unités obligatoires ou au choix que je planifie pour le ou les niveaux que j'enseigne</p> <p>Congé pour activité professionnelle afin de participer à des ateliers sur le programme d'hygiène remis à jour à l'intermédiaire (1998)</p> <p>Un(e) collègue d'expérience et intéressé(e) au programme d'hygiène à l'intermédiaire pour agir à titre de soutien</p>	<p>Relire les pages 8-10 du programme d'études qui présentent un aperçu de la démarche de prise de décision et les pages 17-19 où l'on décrit comment intégrer les apprentissages essentiels communs à la démarche de prise de décision</p> <p>Réunir les ressources appropriées, pour l'élève et pour l'enseignant(e), dans l'école, la commission scolaire et la communauté, et les évaluer</p> <p>Participer à un atelier d'orientation et à un atelier de planification d'une unité, de préférence avec au moins un(e) autre enseignant(e) et l'enseignant(e)-</p>	<p>Afficher un grand tableau expliquant la démarche de prise de décision dans la classe pour que les élèves et moi-même puissions le consulter</p> <p>Enseigner l'unité-modèle sur la démarche de prise de décision présentée dans le programme d'études et essayer d'inclure une variété de stratégies d'enseignement interactif, expérientiel, autonome, direct et indirect</p> <p>Demander à tous les élèves d'élaborer et de mettre à exécution un plan d'action dans deux unités</p>	<p>(a) pour l'enseignant(e)</p> <ul style="list-style-type: none"> Capacité d'entamer chaque unité en obtenant que les élèves réfléchissent à ce qu'ils ou elles savent déjà Capacité d'utiliser plusieurs stratégies d'enseignement dans le niveau A de la démarche de prise de décision, permettant aux élèves d'élargir leurs connaissances de diverses manières Capacité d'aider chaque élève à se concentrer sur un défi personnel <p>(b) pour l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> Capacité de réunir et d'évaluer l'information tirée d'une variété de sources Capacité d'énumérer une 	<p>Rubrique pour évaluer l'élaboration d'un plan d'action</p> <p>Grilles d'observation et fiches anecdotiques fournissant des données sur la capacité de l'élève d'évaluer les sources d'information et l'information elle-même en matière de santé</p> <p>Échantillons du travail de l'élève tels que critères utilisés pour choisir telle ou telle personne pour agir à titre de soutien</p> <p>Matrices produites par l'élève et utilisées pour évaluer différentes possibilités en fonction de critères précis</p> <p>Productions de l'élève telles que</p>

	<p>bibliothécaire de mon école</p> <p>Établir des liens avec les agences et organisations communautaires</p>		<p>variété de moyens de résoudre un problème, d'aborder une question ou de relever un défi personnel</p> <ul style="list-style-type: none">• Capacité d'élaborer un plan, étape par étape, pour atteindre ses buts personnels	<p>plan d'action, journal ou carnet de bord</p>
--	--	--	---	---

5. Exemple d'un plan d'investigation des programmes d'études relatif à l'apprentissage à base de ressources, mathématiques 20

<p>Objectif professionnel : Appliquer l'apprentissage à base de ressources en mathématiques (Mathématiques 20 – mathématiques pour les consommateurs et les consommatrices)</p>				
<p>Objectifs d'apprentissage personnels</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trouver et choisir des ressources appropriées (critères d'évaluation) • Créer et utiliser un tableur <p>Objectifs d'apprentissage pour l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • Démontrer une compréhension de ce qu'est le crédit et employer les mathématiques nécessaires pour déterminer le coût pour le consommateur ou la consommatrice de divers types de crédit • Démontrer sa connaissance des différentes taxes que doit payer le consommateur ou la consommatrice et démontrer l'habileté à calculer ces taxes à l'aide des mathématiques appropriées 				
Les appuis dont j'aurai besoin	Ce que je ferai pour me préparer	Ce que je ferai pour implanter mon objectif	Indicateurs de succès	Outils et techniques d'évaluation que j'utiliserai
<p>Formation dans l'utilisation d'un tableur</p> <p>Formation sur la manière de trouver et de choisir les ressources</p> <p>Représentant ou personne ressource d'une institution financière</p> <p>Représentant(e) ou personne ressource du gouvernement municipal, provincial ou fédéral (particulièrement de la section responsable des impôts)</p>	<p>Communiquer avec la personne responsable du soutien technologique de l'école ou de la commission scolaire pour organiser une séance de formation sur l'utilisation des tableurs</p> <p>Communiquer avec l'enseignant(e)-bibliothécaire ou le conseiller ou la conseillère en matière d'apprentissage à base de ressources pour apprendre comment trouver et évaluer les ressources possibles pour cette unité</p> <p>Communiquer avec les institutions financières locales pour obtenir des brochures, des conférenciers ou conférencières, des vidéos, etc. traitant du crédit</p> <p>Communiquer avec le gouvernement municipal pour obtenir des brochures, des conférenciers ou conférencières, des</p>	<p>Obtenir des institutions de la documentation pour les leçons</p> <p>Obtenir des conférenciers ou conférencières</p> <p>Réserver le laboratoire informatique et familiariser mes élèves et moi-même avec la marche à suivre et les règles qui s'appliquent</p> <p>Demander à l'élève d'examiner son expérience et son attitude personnelle ou celles de sa famille en ce qui a trait au crédit (et aux taxes) aux fins de discussion future en classe</p> <p>Préparer des bordereaux contenant de l'information fictive qui serviront à déterminer la valeur du crédit et les taxes</p>	<p>(a) pour l'enseignant(e)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le temps passé au laboratoire informatique est productif; en général, je travaille plus avec les élèves sur les tableurs et dans le laboratoire informatique • J'ai confiance en moi lorsque je communique avec la communauté, les entreprises et les institutions pour obtenir de l'information et du soutien • J'ai confiance en moi pour trouver et évaluer les ressources <p>(b) pour l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacité de communiquer sa compréhension de ce qu'est le crédit • Capacité de travailler avec un tableur de manière appropriée lorsque nous traitons du crédit 	<p>Grilles d'observation pour évaluer la participation de l'élève aux discussions de la classe sur le crédit et les taxes</p> <p>Le journal de l'élève – utiliser une rubrique pour évaluer</p> <p>Un projet grâce auquel l'élève étudie une carrière qui l'intéresse, le salaire offert et prédit le taux d'imposition et les déductions salariales qui s'appliquent à la profession choisie</p> <p>Formulaire fictif de demande de carte de crédit dûment rempli</p> <p>Formulaire fictif d'impôt sur le revenu dûment rempli (à l'aide d'un logiciel)</p>

	<p>vidéos, etc. traitant des taxes municipales</p> <p>Communiquer avec les entreprises offrant des services relatifs à l'impôt et avec les gouvernements provincial et fédéral pour obtenir des ressources sur les taxes provinciales et fédérales</p>			
Tenue de dossiers				
<p style="text-align: center;">Ce que je noterai</p> <ul style="list-style-type: none"> • La participation aux discussions en classe • Les questions et commentaires intéressants des élèves • Mes projets et comment ils ont changé • Liste annotée de ressources (y compris les personnes ressources dans la communauté) 		<p style="text-align: center;">Comment je le noterai</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grilles d'observation • Fiches anecdotiques • Carnet d'examen du tronc commun • Dossiers de ressources 		

6. Exemple d'un plan d'investigation du programme d'arts pratiques et appliqués (APA), volet travail-études, niveau secondaire

Objectif professionnel : Établir dans la communauté des partenariats qui serviront de milieux d'apprentissage				
Objectifs d'apprentissage personnels				
<ul style="list-style-type: none"> Faire une recherche dans la communauté et évaluer les ressources que l'on y trouve Établir des réseaux 				
Objectifs d'apprentissage pour l'élève				
<ul style="list-style-type: none"> Explorer, développer et perfectionner les habiletés basées sur le travail en relation avec l'apprentissage en classe Développer les compétences relatives à l'employabilité définies par le Conference Board du Canada (profil de de la SRC) Développer et appliquer les AEC à l'extérieur de la classe 				
Les appuis dont j'aurai besoin	Ce que je ferai pour me préparer	Ce que je ferai pour implanter mon objectif	Indicateurs de succès	Outils et techniques d'évaluation que j'utiliserai
<p>congé pour activité professionnelle afin de :</p> <ul style="list-style-type: none"> inventorier les ressources dans la communauté; prendre contact avec les employeurs potentiels et trouver des stages de travail dans la communauté; suivre de près l'élève effectuant un stage dans la communauté; <p>ressources pour aider à suivre l'élève dans la communauté :</p> <ul style="list-style-type: none"> soutien administratif pour placer le cours APA à un moment propice de la journée qui afin de faciliter l'apprentissage dans la communauté; appui des autres membres du personnel afin qu'ils fassent 	<p>Lire les lignes directrices relatives au programme travail-études ainsi que les modules sur la préparation et le suivi relatifs au programme d'études APA.</p> <p>Suivre un cours d'été sur le programme travail-études et sur les principes régissant l'élaboration et la mise en place d'une composante travail-études.</p> <p>Étudier le programme d'études et élaborer un plan de formation et d'apprentissage en milieu de travail pour les élèves.</p> <p>Établir des partenariats dans la communauté ou prendre contact pour placer les élèves dans un milieu de travail.</p> <p>Faire un exposé</p>	<p>entamer une discussion des rôles et responsabilités liés à l'implantation d'un programme travail-études avec l'élève, l'administration scolaire, les employeurs, les entreprises de la communauté et les parents;</p> <p>Emmener l'élève sur le terrain pour observer les employé(e)s en action dans le milieu de travail.</p> <p>Donner à l'élève l'occasion de visiter un lieu de travail par lui-même ou elle-même afin d'interviewer un(e) employé.</p> <p>Donner l'occasion à l'élève d'être interviewé(e) par un employeur potentiel pour un placement éventuel.</p> <p>Documents à l'appui, déterminer les</p>	<p>(a) pour l'enseignant(e)</p> <ul style="list-style-type: none"> une liste des ressources disponibles dans la communauté; établissement de réseaux dans la communauté; participation positive de l'élève; intérêt et soutien des parents; <p>(b) pour l'élève</p> <p>acquisition d'habiletés axées sur le travail tels que la capacité de :</p> <ul style="list-style-type: none"> travailler avec d'autres; communiquer de l'information et ses besoins; acquérir des connaissances et des habiletés liées au travail; réfléchir à son expérience et apprendre de cette expérience. 	<p>un formulaire d'évaluation adressé aux parents afin d'obtenir des commentaires sur l'expérience travail-études;</p> <p>évaluation de l'expérience par l'élève et ses commentaires, faisant état des difficultés et des avantages;</p> <p>entrées dans le journal de l'élève sur le placement travail-études;</p> <p>exposé en classe par l'élève sur son placement travail-études</p> <p>grilles d'observation qui permettent de suivre l'apprentissage en milieu de travail durant le stage travail-études;</p> <p>fiches anecdotiques sur la performance de l'élève en</p>

<p>preuve de flexibilité à l'égard de à l'apprentissage dans la communauté;</p> <ul style="list-style-type: none"> • information et approbation des parents pour appuyer l'élève qui effectue un stage travail-études dans la communauté. 	<p>pour le personnel enseignant et les parents ou tuteurs sur le programme travail-études dans le cadre du cours APA.</p> <p>Élaborer un plan d'évaluation et des instruments de suivi pour évaluer l'élève.</p>	<p>difficultés et les solutions relatives à l'apprentissage en milieu de travail et faire des commentaires.</p>		<p>classe;</p> <p>productions de l'élève découlant de l'apprentissage telles que l'évaluation du portfolio et du plan de formation révisé.</p>
--	--	---	--	--

7. Exemple d'un plan d'investigation du programme de sciences, de la maternelle à la 5e année

<p>Objectif professionnel : Planifier, organiser et adopter une approche pratique pour enseigner les procédés d'investigation scientifique dans ma classe de sciences.</p>			
<p>Objectifs d'apprentissage personnels</p> <ul style="list-style-type: none"> • mieux comprendre « pourquoi », « comment » et « quand » adopter une approche concrète pour enseigner la démarche d'investigation scientifique dans ma classe; • créer un milieu d'apprentissage qui appuie cette approche; • trouver et essayer des expériences et des activités d'investigation tout en pensant à la façon d'organiser chaque activité pour mes élèves; • apprendre les techniques de gestion de la classe qui appuient l'approche concrète. <p>Objectifs d'apprentissage pour l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> • apprendre les procédés d'investigation scientifique afin de bien comprendre les tâches pratiques; • s'intéresser davantage aux sciences et devenir responsable de son apprentissage; • savoir quand et comment utiliser le matériel pour les activités; • devenir de plus en plus responsable de l'organisation et de la propreté de son poste de travail et de l'entretien de la classe. • 			
<p>Ce que je ferai pour me préparer</p>	<p>Ce que je ferai pour implanter mon objectif</p>	<p>Indicateurs de succès</p>	<p>Outils et techniques d'évaluation que j'utiliserai</p>

<p>Participer à</p> <ul style="list-style-type: none"> la conférence Sciematics des ateliers (provinciaux et de la commission scolaire). <p>Lire</p> <ul style="list-style-type: none"> le programme d'études des livres, des revues, des journaux. <p>Planifier les leçons</p> <ul style="list-style-type: none"> trouver plusieurs activités concrètes qui appuient les objectifs du programme d'études; trouver l'équipement et le matériel requis (voir le programme d'études); planifier des stratégies d'enseignement et de gestion de la classe; préparer les élèves aux activités (avant le laboratoire); <p>Évaluation</p> <ul style="list-style-type: none"> élaborer une liste d'indicateurs de succès; faire la liste des Outils et techniques d'évaluation que j'utiliserai pour déterminer l'atteinte des objectifs; élaborer une rubrique pour évaluer l'activité et une autre pour évaluer la performance de l'élève. 	<p>Règles et activités de routine</p> <ul style="list-style-type: none"> rédiger les règles et activités de routine avec les élèves; discuter des règles et activités de routine comme des conséquences; les modéliser, les revoir et les adapter au besoin; appliquer les conséquences si les règles ne sont pas respectées et, au besoin, élaborer un plan pour modifier les comportements avec les élèves. <p>Méthodes scientifiques</p> <ul style="list-style-type: none"> revoir quelques-uns des procédés d'investigation scientifique et adapter le vocabulaire selon l'âge des élèves; faire une expérience ou une activité avec les élèves et décrire les procédés d'investigation à utiliser (p. ex. mesurer plus d'une fois, répéter l'expérience, comparer et discuter des résultats); faire faire des expériences ou des activités aux élèves, discuter des découvertes et des méthodes d'investigation utilisées; <p>Réflexion</p> <ul style="list-style-type: none"> prendre note de ce qui s'est bien passé et des choses à améliorer; après ces expériences, discuter avec les élèves, les collègues, les conseillers et conseillères; <i>essayer une autre fois.</i> 	<p>(a) pour l'enseignant(e)</p> <ul style="list-style-type: none"> j'ai appris à appliquer efficacement l'approche concrète; j'ai appris à connaître et à utiliser les procédés d'investigation scientifique; j'ai perfectionné les techniques de gestion de la classe pour un enseignement efficace à l'aide de l'approche concrète; je peux utiliser avec confiance l'approche concrète dans ce domaine et dans d'autres matières (p. ex. les mathématiques); <p>(b) pour l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> l'élève peut faire des expériences et des activités de manière autonome après avoir reçu les instructions; l'élève démontre sa compréhension des procédés d'investigation scientifique dans la manière de faire les activités et dans ses rapports (oraux et écrits); organise et nettoie facilement et efficacement. 	<p>Pour évaluer l'approche et mes objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> utiliser la rubrique pour l'activité, réfléchir à l'efficacité des techniques de gestion de la classe et les évaluer durant les travaux pratiques; tenir un journal décrivant les comportements productifs et constructifs et les comportements non productifs au cours de chaque activité et y réfléchir; demander aux administrateurs et à des collègues d'observer la leçon et de faire leurs commentaires; enregistrer la leçon sur vidéo aux fins d'observation et de réflexion; <p>Pour évaluer le rendement de l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> utiliser une rubrique pour évaluer la performance de l'élève au cours de chaque activité; élaborer une rubrique pour évaluer les rapports oraux et écrits (des groupes et des individus) grilles d'observation; auto-évaluations.
--	---	---	---

8. Exemple d'un plan d'investigation du programme de sciences sociales, niveau secondaire

Objectif professionnel : Aider l'élève à raisonner en sciences sociales 30.				
Objectifs d'apprentissage personnels <ul style="list-style-type: none"> mieux connaître la démarche du raisonnement dialectique; élaborer des méthodes efficaces pour enseigner la démarche du raisonnement dialectique aux élèves. Objectifs d'apprentissage pour l'élève <ul style="list-style-type: none"> comprendre clairement le raisonnement dialectique; savoir quelle démarche faire pour appliquer le raisonnement dialectique; appliquer le raisonnement dialectique à plusieurs questions examinées en sciences sociales. 				
Les appuis dont j'aurai besoin	Ce que je ferai pour me préparer	Ce que je ferai pour implanter mon objectif	Indicateurs de succès	Outils et techniques d'évaluation que j'utiliserai
<p>le programme d'études;</p> <p>un congé pour activité professionnelle afin de discuter avec des collègues et les observer;</p> <p>du temps pour préparer les plans de leçon et trouver les ressources;</p>	<p>lire les sections pertinentes du programme d'études de sciences sociales 30 et des guides d'activité;</p> <p>parler avec des collègues qui ont réussi à aider les élèves à comprendre et à appliquer le raisonnement dialectique afin de connaître leurs stratégies d'enseignement;</p> <p>observer un(e) collègue pendant qu'il(elle) enseigne, étape par étape, le raisonnement dialectique;</p> <p>préparer les leçons, y compris des exemples actuels, qui développeront la capacité de l'élève à raisonner de manière dialectique.</p>	<p>Présenter la démarche du raisonnement dialectique aux élèves en utilisant des exemples qui ont trait à des questions pertinentes dans leur vie quotidienne.</p> <p>Donner à l'élève plusieurs occasions d'apprendre à appliquer le raisonnement dialectique à l'aide d'exemples simples et pertinents avant de lui demander d'appliquer ce raisonnement aux sciences sociales.</p> <p>Encourager les élèves à collaborer, en se servant de la parole pour les aider à apprendre les uns des autres, à mesure qu'ils(elles) apprennent la démarche.</p>	<p>(a) pour l'enseignant(e)</p> <ul style="list-style-type: none"> j'ai élaboré une série de plans de leçon et d'exemples utiles pour aider l'élève à apprendre à connaître la démarche de raisonnement dialectique; j'utilise avec confiance cette approche pédagogique avec les élèves dans d'autres classes ou matières; j'ai aimé aider l'élève à apprendre à raisonner de manière critique et à appliquer cette habileté dans sa vie quotidienne, à l'école et en dehors de l'école; <p>(b) pour l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> a compris le raisonnement dialectique et l'applique avec confiance; comprend l'applicabilité du raisonnement dialectique dans la vie quotidienne; 	<p>(a) pour l'enseignant(e)</p> <ul style="list-style-type: none"> grille d'observation des étapes que j'utilise pour enseigner la démarche dialectique; observation par les pairs et vidéo des stratégies d'enseignement que j'emploie pour inculquer aux élèves la démarche de raisonnement dialectique; <p>(b) pour les élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> grilles d'observation des étapes de la démarche du raisonnement dialectique; application de la démarche du raisonnement dialectique à une autre question à l'étude en sciences sociales.

Tenue de dossiers	
Ce que je noterai	Comment je le noterai
<ul style="list-style-type: none">• les difficultés rencontrées et comment je les ai surmontées;• les expériences et les réactions de l'élève.	<ul style="list-style-type: none">• fiche anecdotique pour chaque étape de mes plans de leçons.

Outil de planification D

(a) Élaborer une gamme d'indicateurs de succès : exemples de croissance professionnelle relativement aux attitudes et valeurs⁶

Types d'apprentissage affectif	Indicateurs de succès
<p>axé sur la croissance</p> <ul style="list-style-type: none"> • apprécie la croissance professionnelle; • croit qu'enseigner c'est apprendre; • croit en sa propre capacité ou aptitude à apprendre et à se perfectionner; 	<p><i>Continue à accroître la fréquence avec laquelle il ou elle :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • élabore un plan de croissance personnelle et professionnelle adapté à ses besoins et est capable de discuter des difficultés et des avantages qu'il comporte; • parle de lui-même ou d'elle-même comme d'un(e) apprenant(e); discute des choses apprises des élèves, des collègues, des livres ou articles, de la télévision ou des médias électroniques, des voyages et autres expériences personnelles; • participe volontiers aux activités de développement professionnel pertinentes à l'école, au sein de la commission scolaire, dans la région ou la province; • se prépare quand il s'agit de participer à des activités de développement professionnel et autres activités de croissance personnelle; • peut trouver des choses utiles dans presque toutes les activités de développement professionnel même celles qui sont obligatoires et qui ne semblent pas correspondre à ses propres capacités, intérêts et besoins; • recherche d'autres perspectives, idées et pratiques; s'intéresse aux pratiques des collègues; visite d'autres classes; fréquente le centre de ressources de l'école ou de la commission scolaire, la bibliothèque locale; • trouve des occasions d'apprendre grâce à une vaste gamme d'expériences.
<p>ouverture d'esprit</p> <ul style="list-style-type: none"> • pose des questions sur les nouvelles idées et pratiques avec un réel intérêt et ouverture d'esprit; • respecte les droits des autres d'avoir une opinion différente de la sienne; • apprécie des points de vue variés; 	<p><i>Continue à accroître la fréquence avec laquelle il ou elle :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • pose des questions dans le but d'apprendre plutôt que de confirmer son opinion; • essaie de nouvelles pratiques; • recherche de nouvelles expériences de croissance personnelle et professionnelle; • ne tire pas rapidement les conclusions mais continue à poser des questions, à chercher plus d'information et d'autres façons de faire; • essaie une nouvelle pratique plusieurs fois et avec les commentaires ou les appuis nécessaires pour que « ça marche »; • écoute attentivement et sans interrompre; • parle positivement des capacités, du vécu et des intérêts de tous(toutes) ses élèves; • invite les parents et les membres de la communauté à venir partager leurs champs de connaissance, d'intérêt ou d'expertise dans sa classe; • planifie des leçons ou des unités de manière à intégrer une variété de stratégies, de ressources et de perspectives.
<p>flexibilité et capacité de réflexion</p> <ul style="list-style-type: none"> • apprécie les cadres et les démarches de raisonnement critique, créatif et moral; • croit qu'il existe 	<p><i>Continue à accroître la fréquence avec laquelle il ou elle :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • nuance les énoncés et les conclusions; • remet en question les généralisations en ce qu'elles s'applique à des contextes ou à des situations spécifiques ainsi qu'à des populations scolaires diversifiées; propose d'autres façons de faire les choses ou de considérer certaines choses; • voit et peut décrire la valeur des réponses, productions, solutions ou

⁶Adapté de « *Assessing affective dimensions of professional growth* », Finney, 2000.

<p>plusieurs façons d'arriver à une fin et appuie cette façon de procéder;</p> <ul style="list-style-type: none"> • apprécie l'usage approprié de l'humour dans la démarche d'apprentissage. 	<p>procédés des élèves qui sont inhabituels, originaux, controversés ou inattendus;</p> <ul style="list-style-type: none"> • exploite et apprécie l'humour approprié comme moyen de réduire les facteurs de risque ou autres formes nuisibles de concurrence dans un milieu d'apprentissage; • est disposé à rire de lui-même (elle-même), à décrire avec humour ses propres « échecs » ou « erreurs » pour montrer aux autres que l'on peut survivre après un échec, apprendre de cet échec puis passer à autre chose.
---	---

N.B. Le tableau ne présente pas tous les critères et indicateurs d'apprentissage.

Outil de planification D (suite)

(b) Élaborer une gamme d'indicateurs de succès : exemples ayant trait à l'élève

Types d'apprentissage	Indicateurs de succès
<p>Valeurs / Appréciation</p> <ul style="list-style-type: none"> • apprendre à apprécier la démarche même d'apprentissage; • apprendre à apprécier ses propres idées et capacités; • apprendre à apprécier les résultats de l'effort et de la persévérance. <p>Connaissances</p> <ul style="list-style-type: none"> • s'ouvrir aux nouvelles idées et apprendre des faits; • approfondir sa compréhension des concepts, principes, théories, éléments (p. ex. dans le domaine de la musique, de l'art, de l'art dramatique ou de la danse). <p>Habilités et capacités</p> <ul style="list-style-type: none"> • acquérir l'habileté ou la capacité d'interagir socialement avec respect et avec égard pour l'autre; • acquérir, point par point, une nouvelle habileté technique ou apprendre les étapes d'une démarche. 	<p>Manifeste du plaisir à apprendre et améliore ses habitudes de travail</p> <ul style="list-style-type: none"> • entreprend volontiers une tâche; • travaille avec concentration; • résout les problèmes ou cherche de l'aide de manière appropriée; • surmonte les obstacles; • démontre un changement positif dans ses habitudes de travail; • manifeste de l'enthousiasme, a plein d'idées (écrit beaucoup, contribue plusieurs idées à la discussion, va plus loin que prévu avec son plan, utilise des ressources nouvelles, uniques ou supplémentaires); • semble content(e) ou satisfait(e) de ses progrès; • voit l'utilité des habiletés et capacités acquises en dehors de l'école; • aime le résultat final (auto-évaluation favorable, veut montrer les résultats aux autres, s'intéresse aux productions des autres, voit comment utiliser sa production à l'extérieur de la classe). <p>Démontre sa capacité de comprendre et de retenir</p> <ul style="list-style-type: none"> • suit une ligne de pensée, prépare ses exposés, mini-leçons, vidéos, etc.; • pose une question (authentique) par rapport à l'idée, au concept, etc.; • choisit un élément appris dans une leçon ou unité et peut le décrire, le dessiner ou écrire sur le sujet; • intègre de manière appropriée le nouveau vocabulaire à sa conversation de tous les jours; • résume ce qu'il(elle) a appris oralement, par écrit ou sous d'autres formes; • reconnaît les idées principales (p. ex. souligne, fait un schéma conceptuel); • applique spontanément l'apprentissage à une nouvelle situation ou sur demande; • fait des comparaisons, suggère des métaphores. <p>Manifeste plus de comportements positifs</p> <ul style="list-style-type: none"> • est disposé(e) à travailler avec tous(toutes)

	<p>les élèves de manière toujours positive et est capable de le faire;</p> <ul style="list-style-type: none">• n'utilise pas ou utilise moins les expressions qui rabaissent, ne raconte pas ou raconte moins d'histoires sexistes;• se rend à une autre étape ou phase avant de demander de l'aide.
--	---

Annexe B : Idées pour l'élaboration d'une unité

	Éducation artistique	Anglais	Hygiène
Maternelle et niveau élémentaire (1re – 5e année)	Dans chaque volet, planifier des unités de 4 ou 5 leçons qui intègrent les trois composantes.	<p>Phase d'émergence Planifier une mini-unité axée sur le livre à structure prévisible qui utilise une méthode axée tour à tour sur le tout et les parties pour développer les habiletés et capacités importantes. (Voir <i>Early Literacy, 2000</i> p. 144-149.)</p> <p>Phase du développement Planifier une unité qui a recours à la fois à la lecture guidée, la lecture partagée, aux activités d'écriture guidées et aux activités d'écriture en groupe. (Voir le programme d'études, niveau élémentaire.)</p>	Élaborer des unités à base de ressources qui intègrent les ressources de la communauté pour atteindre les objectifs du programme (Voir les suggestions du programmes d'études, p. 49, et l'unité modèle : « Un corps en santé », p. 119.)
Niveau intermédiaire (6e – 9e année)	Planifier une unité dont le thème ou centre d'intérêt s'inspire des idées et des expériences de l'élève.	Planifier une unité basée sur un thème, sur l'intégration de plusieurs matières ou sur un auteur ou un genre, qui incorpore et aborde les principaux objectifs de chacun des volets portant sur la langue. (Voir le programme d'études, niveau intermédiaire, p. 211-374.)	Élaborer des unités à base de ressources qui intègrent les ressources de la communauté pour atteindre les objectifs et intégrer la perspective annuelle. (Voir les suggestions du programme d'études, p. 21 et l'unité modèle pour la 9e année : « Industrie du tabac », p. 365. Un autre exemple est l'unité modèle pour la 8e année, « Le VIH et le sida », p. 293.)
Niveau secondaire (10e – 12e année)	Élaborer une unité ou un module qui élargit chez l'élève la connaissance des différentes formes et fonctions de l'art dans diverses cultures, passées et présentes.	Planifier une unité basée sur un thème (p. ex. ELA10, p. 47, 181-209; 20, p. 47, 243-247; ELA A30, p. 48, 278-314) ou sur une question (p. ex. ELA B10, p. 47, 210-242; B30, p. 48, 319-361) qui incorpore divers types de littérature (traditionnelle et contemporaine, multiculturelle, mondiale, qui présente des points de vue différents) et qui	Élaborer des unités qui intègrent la démarche de prise de décision présentée dans « Le mieux-être 10 » ou la démarche de planification du volet « Transitions dans la vie 20, 30 ». (Voir les suggestions du programme d'études, p. 16. Exemples : a) « Health Self-Care » est un module obligatoire du volet « Transitions dans la vie 30 » ; b) « Conflict in

		aborde les compétences langagières définies pour ce niveau.	Relationships » est un autre module obligatoire du volet « Transitions dans la vie 30 » qui offre à l'élève l'occasion de mettre en pratique d'importantes habiletés ou capacités en relation avec le niveau A de la démarche de planification.)
--	--	---	--

	Éducation physique	Mathématiques	Sciences
Maternelle et niveau élémentaire (1re – 5e année)	<p>Élaborer des unités qui incorporent les cinq approches pédagogiques. (Voir le Programme d'études, 1999, p. 158-165.)</p> <p>Voir à ce que toutes les leçons encouragent la participation des deux sexes.</p>	<p>Élaborer des unités intégrées (thèmes ou volets) qui encouragent l'élève à exprimer ses connaissances mathématiques par la lecture, l'écoute, la parole, l'écriture, le dessin ou l'art dramatique. (Voir les exemples et les suggestions utiles des unités modèles, p. 603-758).</p>	<p>Élaborer une ou des unités qui offrent régulièrement à l'élève l'occasion de manipuler du matériel pour l'aider à comprendre les principaux concepts et pour recueillir des données.</p>
Niveau intermédiaire (6e – 9e année)	<p>Élaborer des unités qui intègrent les cinq approches pédagogiques. (Voir le programme d'études, p. 158-165.)</p> <p>Voir à ce que toutes les leçons encouragent la participation des deux sexes.</p> <p>Offrir des occasions d'appliquer la créativité et le raisonnement critique (AEC).</p>	<p>Élaborer des unités intégrées (thèmes ou volets) qui encouragent l'élève à exprimer ses connaissances mathématiques par la lecture, l'écoute, la parole, l'écriture, le dessin ou l'art dramatique. (Voir l'exemple proposé dans le programme d'études, unité modèle, p. 1007-1024 et d'autres idées p. 1025-1115.)</p>	<p>Élaborer des unités qui offrent régulièrement à l'élève l'occasion de poser ses propres questions sur le monde naturel et d'y répondre grâce à une exploration scientifique conçue par lui-même.</p>
Niveau secondaire (10e – 12e année)	<p>(Le mieux-être 10; Éducation physique 20, 30)</p> <p>Aider l'élève à prendre l'habitude de participer régulièrement à une activité physique valable.</p> <p>Aider l'élève à comprendre comment les loisirs et les autres volets</p>	<p>Élaborer une unité à base de ressources qui encourage l'élève à explorer activement les concepts mathématiques dans un contexte réel et à discuter de ce qu'il comprend. (Voir l'exemple de l'unité modèle du programme d'études, p. 98-113.)</p>	<p>Élaborer une ou des unités qui offrent à l'élève l'occasion de comparer avec esprit critique ses vues du monde et les vues exprimées par les scientifiques.</p>

	<p>présentés dans l'unité intitulée « Le mieux-être » (activité physique, alimentation saine, gestion du stress et relations humaines) sont interreliés.</p> <p>Voir à ce que toutes les leçons encouragent la participation des deux sexes.</p> <p>Offrir des occasions d'appliquer la créativité et le raisonnement critique (AEC).</p> <p>Aider l'élève à développer son plein potentiel.</p>		
--	--	--	--

	Sciences humaines Sciences sociales	Composantes et initiatives du tronc commun
Maternelle et niveau élémentaire (1^{re} – 5^e année)	Élaborer une ou des unités qui incorporent des stratégies d'enseignement variées aptes à développer la compréhension des principaux concepts et utiliser des techniques d'évaluation authentiques pour évaluer les progrès de l'élève au niveau des connaissances, des habiletés ou capacités et des valeurs.	Élaborer une ou des unités qui intègrent des occasions pour l'élève de réfléchir aux avantages découlant des comportements basés sur la coopération, le respect et l'empathie. (AEC : Capacités et valeurs personnelles et sociales). En collaboration avec l'enseignant(e)-bibliothécaire, le conseiller ou la conseillère en apprentissage à base de ressources, des collègues et des membres bien renseignés de la communauté, réunir et évaluer, dans tous les domaines d'étude obligatoires, des ressources qui présentent la diversité sous toutes ses formes de manière positive, exacte et respectueuse. Intégrer ces ressources aux unités dans toutes les matières (les perspectives et le contenu indiens et métis, l'égalité entre les sexes, l'éducation multiculturelle, l'éducation des élèves en difficulté, l'apprentissage à base de ressources).
Niveau intermédiaire (6^e – 9^e année)	Élaborer une ou des unités qui intègrent des stratégies d'enseignement variées aptes à développer la compréhension des principaux concepts et utiliser des techniques d'évaluation authentiques. Élaborer et implanter un plan annuel qui maximise les occasions d'apprentissage à base de ressources et qui intègre les stratégies de communication (AEC) qui aident l'élève à tirer le plus profit de ses ressources.	Élaborer des unités qui donnent à l'élève l'occasion de reconnaître l'importance de respecter les preuves, la vérité et les vues des autres dans une discussion (AEC : Créativité et raisonnement critique, Capacités et valeurs personnelles et sociales). Dans diverses matières, élaborer des unités qui présentent de manière positive, exacte et respectueuse, toutes les formes de diversité humaine. Obtenir l'aide de l'enseignant(e)-bibliothécaire, du conseiller ou de la conseillère pour l'apprentissage à base de ressources, d'autres collègues et des membres bien informés de la communauté (les perspectives et le contenu indiens et métis, l'égalité entre les sexes, l'éducation multiculturelle, l'éducation des élèves en difficulté, l'apprentissage à base de ressources).
Niveau secondaire (10^e – 12^e année)	Élaborer une ou des unités qui intègrent des stratégies d'enseignement variées aptes à développer la compréhension des principaux concepts et utiliser des techniques d'évaluation authentiques et qui perfectionnent les capacités de l'élève en matière de créativité et de raisonnement critique (AEC). Élaborer et implanter un plan annuel qui maximise les occasions d'apprentissage à base de ressources et qui intègre les	Intégrer aux leçons et aux unités pédagogiques l'occasion pour les élèves de s'appuyer sur le raisonnement moral pour examiner les arguments, prendre une décision et agir relativement à diverses questions et sujets. (AEC : Capacités et valeurs personnelles et sociales). Dans diverses matières, élaborer des unités qui présentent de manière positive, exacte et respectueuse toutes les formes de diversité humaine. Obtenir l'aide de l'enseignant(e)-

	stratégies de communication (AEC) et de l'apprentissage autonome (AEC) qui aident l'élève à tirer le plus profit possible des ressources.	bibliothécaire, du conseiller ou de la conseillère pour l'apprentissage à base de ressources, d'autres collègues et des membres bien informés de la communauté (les perspectives et le contenu indiens et métis, l'égalité entre les sexes, l'éducation multiculturelle, l'éducation des élève en difficulté, l'apprentissage à base de ressources).
--	---	---

Références

- Birchak, B., Conner, C., Crawford, K., Kahn, L., Kaser, S., Turner, S., & Short, K. (1998). *Teacher study groups: Building community through dialogue and reflection*. Urbana IL: National Council of Teachers of English.
- Borich, G. (1993). *Clearly understanding: Making each day count in your classroom*. Needham Heights MA: Allyn & Bacon.
- Dantonio, M. (1995). *Collegial coaching: Inquiry into the teaching self*. Bloomington IN: Phi Delta Kappa.
- Evans, P., & Mohr, N. (1999). Professional development for principals: Seven core beliefs. *Phi Delta Kappan*, 80(7), 530-532.
- Finney, S. (2000). *Assessing affective dimensions of professional growth*. Prince Albert SK: Garden River Research Associates.
- Francis, D. & Young, D. (1979). *Improving work groups: A practical manual for team building*. San Diego CA: University Associates.
- Fullan, M. (1992). *Successful school improvement*. Toronto ON: OISE Press.
- Gallas, K. (1994). *The languages of learning: How children, talk, write, dance, draw, and sing their understanding of the world*. New York NY: Teachers College Press.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York NY: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). Réflexions on multiple intelligences: Myths and messages. *Phi Delta Kappan*, 77(3), 200-203, 206-209.
- Glock, J., Wertz, S., & Meyer, M. (1999). *Discovering the naturalist intelligence: Sciences in the school yard*. Kitchener ON: Mind Resources.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York NY: Bantam Books.
- Goodlad, J. (1994). *Educational renewal: Better teachers, better schools*. San Fransico CA: Jossey-Bass.
- Joyce, B., Wolf, J., & Calhoun, E. (1993). *The self-renewing school*. Alexandria VA: ASCD.
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. (1993). *Approches pédagogiques: Infrastructure pour la pratique de l'enseignement*. Regina SK: Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan.
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. (1992). *La dimension adaptation (ou pédagogie différenciée) dans le tronc commun*. Regina SK: Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan.
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. (1993). *Évaluation de l'élève: manuel de l'enseignant*. Regina SK: Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan.
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. (1988). *Introduction aux apprentissages essentiels communs: Manuel de l'enseignant*. Regina SK: Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan.
- New City School Faculty. (1996). *Multiple intelligences: Teaching through the personal intelligences*. St. Louis MO: New City School.
- Perkins, D. (1995). *Outsmarting IQ: The emerging Sciences of learnable intelligence*. New York NY: Free Press.
- Pfeiffer & Company. (1993). *25 activities for teams*. San Diego CA: Author.
- Pierce, G. (1998). An inclusive paradigm for education: Valuing the different voice. *Initiatives*, 58(3), 57-66.

-
- Saskatchewan Education. (1987). *Resource-based learning: Policy, guidelines and responsibilities for Saskatchewan learning resource centres*. Regina SK: Saskatchewan Education.
- Saskatchewan Education. (1991). *Gender equity: A framework for planning*. Regina SK: Saskatchewan Education.
- Saskatchewan Education. (1991). *Gender equity: Policy and guidelines for implementation*. Regina SK: Saskatchewan Education.
- Saskatchewan Education. (1992). *English language arts: A Curriculum Guide for the Elementary Level*. Regina SK: Saskatchewan Education.
- Saskatchewan Education. (1992). *Objectives for the common essential learnings*. Regina SK: Saskatchewan Education.
- Saskatchewan Education. (1994). *Instructional Physical Education: A Curriculum Guide for the Secondary Level*. Regina SK: Saskatchewan Education.
- Saskatchewan Education. (1994). *Multicultural education and heritage language education: Policies*. Regina SK: Saskatchewan Education.
- Saskatchewan Education. (1995). *Indian and Métis education policy from kindergarten to grade 12*. Regina SK: Saskatchewan Education.
- Saskatchewan Education. (1995). *Physical Education 6-9: A Curriculum Guide for the Intermediate Level*. Regina SK: Saskatchewan Education.
- Saskatchewan Education. (1997). *English Language Arts: A Curriculum Guide for the Intermediate Level*. Regina SK: Saskatchewan Education.
- Saskatchewan Education. (1997). *Our children, our communities, our future: Equity in education, a policy framework*. Regina SK: Saskatchewan Education.
- Saskatchewan Education. (1999). *Actualization of Core Curriculum*. Regina SK: Saskatchewan Education.
- Saskatchewan Education. (1999). *English Language Arts: A Curriculum Guide for the Secondary Level*. Regina SK: Saskatchewan Education.
- Saskatchewan Education. (1999). *Éducation physique 1- 5: A Curriculum Guide for the Elementary Level*. Regina SK: Saskatchewan Education.
- Saskatchewan Education. (2000). *Early literacy: A resource for teachers*. Regina SK: Saskatchewan Education.
- Saskatchewan Teachers' Federation. (1999). *The professionalism of Saskatchewan teachers*. Saskatoon SK: Saskatchewan Teachers' Federation.
- Scribner, J. (1999). Professional development: Untangling the influence of work context on teacher learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 238-249.
- Stone, D., Patton, B., & Heen, S. (1999). *Difficult conversations: How to discuss what matters most*. New York NY: Viking.
- Sykes, G. (1996). Reform of and as professional development. *Phi Delta Kappan*, 77, 464-467.
- Walters, M. & Gardner, H. (1985). The development and education of intelligences. In F. Link, *Essays on the intellect*. Alexandria VA: ASCD.