

GUIDE DU FORMATEUR

La planification de la démarche d'apprentissage

Collaboratrices : Marie-Ève DUPUIS et Marie-Josée DUBOIS
Coordination : Micheline Joanne DURAND et Pascal NDIINGA



LE PROGRAMME APPRENDRE

Le programme APPRENDRE a pour objectif de mobiliser de l'expertise dans le domaine pédagogique, didactique et universitaire. Il accompagne les ministères de l'Éducation de 26 pays francophones en matière de renforcement des capacités des enseignants du primaire et du secondaire. À la demande de ces pays, APPRENDRE mobilise un réseau d'experts et de partenaires (praticiens, cadres éducatifs, universitaires et chercheurs) pour des missions de formation, d'audit, de diagnostic et d'ingénierie.

Les appuis mis en place par APPRENDRE ciblent prioritairement les directions et institutions nationales en charge de la formation initiale et continue des enseignants dans les pays concernés. L'identification des actions à mener s'appuie sur le recueil des besoins des acteurs, dans une démarche partenariale fondée sur le dialogue et l'échange. Chaque pays définit son plan d'action (PTA) en étroite collaboration avec les experts du programme. Ensemble, ils établissent un diagnostic, mènent une réflexion et déterminent les actions à mettre en place.

APPRENDRE n'est pas un dispositif de formation. Il n'a pas vocation à se substituer aux financements sectoriels de l'éducation dans les pays éligibles. Ses appuis, ponctuels et ciblés, s'inscrivent en amont des projets nationaux conçus et pilotés par les pays et viennent renforcer les capacités de conception et de suivi des ministères.

CE GUIDE A ÉTÉ CONÇU PAR : le GTE 7 du programme APPRENDRE

CE GUIDE A ÉTÉ REVU ET FINALISÉ PAR : Micheline Joanne DURAND,
référente Conseil Scientifique APPRENDRE GTE 7

PHOTO DE COUVERTURE : Joannès DOGLO

ÉDITION ET CORRECTION : Sidonie HAN

CONCEPTION GRAPHIQUE ET MISE EN PAGE : Alexandre LOURDEL



Ce guide est placé sous la licence Creative Commons Attribution - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

SOMMAIRE

Module 7 ► La planification de la démarche d'apprentissage

Guide du formateur

Avant-propos	5
Introduction	7
1. Intention et objectifs	7
2. Matériel nécessaire à cette formation	7
Questionnaire de besoins	8
Structure de la formation	11
1 Appropriation : Préparation des apprentissages	12
Activité 1 : mise en situation	12
Activité 2 : le niveau de complexité des situations	12
Activité 3 : les caractéristiques de la SAE	13
2 Accompagnement : Réalisation des apprentissages	16
Activité 4 : structure d'une SAE	16
Activité 5 : les trois phases de la démarche d'apprentissage	19
Activité 6 : quelle démarche d'apprentissage ?	19
3 Autonomie : Intégration des apprentissages	20
Activité 7 : analyse critique de la SAE selon la métagrille	20
Activité 8 : planification d'une SAE	21
Activité 9 : objectivation	22
ANNEXES	23
Annexe 1 : corrigé de l'activité 2	23
Annexe 2 : corrigé de l'activité 3	24
Annexe 3 : activité 4A - exemple primaire	27
Annexe 4 : activité 4A - exemple secondaire	31
Annexe 5 : corrigé de l'activité 4b	34
Annexe 6 : activité 5 - une SAE partielle	35
Annexe 7 : métagrille de la situation de compétences	36
RÉFÉRENCES	37



Avant-propos

Ce module de formation est le septième d'une série de dix faisant partie du mandat de production de ressources pour les experts-formateurs de formateurs, soit les experts du **GTE 7 Promouvoir une culture de l'évaluation en soutien à l'apprentissage**. Des collaborateurs hors GTE 7 ont produit ces ressources en travaillant sous la coordination de Micheline Joanne Durand, référente du conseil scientifique du programme APPRENDRE et Pascal Ndinga, coordonnateur du GTE 7.

Le domaine de l'évaluation a connu de grands développements dans les dernières années et c'est la raison pour laquelle le GTE 7 souhaite actualiser les connaissances et les façons de pratiquer l'évaluation dans les vingt-six pays regroupés dans APPRENDRE, en favorisant une évaluation plus équitable pour tous, afin que celle-ci devienne un réel soutien à l'apprentissage.

Les dix modules de formation produits sont regroupés dans trois grandes catégories. Ils sont indépendants les uns des autres. Toutefois, certains devraient être réalisés en prérequis. Ils traitent des thèmes suivants :

Catégorie	Module	Thème
Le nouveau en éducation et en évaluation	1	L'approche par compétences et l'évaluation en contexte authentique
	2	L'évaluation en soutien à l'apprentissage
Les pratiques évaluatives à chaque étape de la démarche d'évaluation	3	La régulation des apprentissages
	4	Les pratiques inclusives de différenciation pédagogique et de la conception universelle de l'apprentissage
	5	La correction, les annotations et la remédiation
	6	Le jugement
L'instrumentation pour l'évaluation	7	La planification de la démarche d'apprentissage
	8	La planification de l'évaluation d'une situation complexe
	9	La participation de l'apprenant à son évaluation
	10	L'interprétation et l'élaboration des grilles pour soutenir le jugement

Le thème surligné est celui traité dans ce guide.

Chaque module de formation est constitué de quatre documents supports qui portent sur des contenus relatifs au domaine de l'évaluation et qui sont transversaux aux différents pays, tout en demandant une certaine contextualisation de la part de l'expert-formateur :

- ❶ **Le guide du formateur** (format PDF) s'adresse directement à l'expert-formateur qui y trouve des inspirations pour sa prestation. Il contient la structure du module, la description de l'ensemble des activités selon les trois temps de la démarche d'apprentissage (**1. Appropriation** : préparation des apprentissages ; **2. Accompagnement** : réalisation des apprentissages et **3. Autonomie** : intégration des apprentissages). L'expert-formateur peut le contextualiser à sa guise.
- ❷ **Le carnet du participant** (document Word et PDF) s'adresse directement aux participants des formations. Il comprend un questionnaire d'analyse des besoins complété en amont de la formation, les consignes et le matériel-support pour les diverses activités, ainsi qu'un outil d'autoévaluation des apprentissages et un outil d'évaluation de la formation. L'expert-formateur peut le contextualiser à sa guise.
- ❸ **Le déroulement en trois diaporamas** (documents PPT) est divisé selon les trois phases de la démarche d'apprentissage. Les trois diaporamas présentent les principales activités relatives à chacun des thèmes abordés lors des formations. L'expert-formateur décide de leur utilisation, pour lui-même ou pour les participants, et peut les contextualiser à sa guise.
- ❹ **Les savoirs théoriques** (format MP4) sont narrés, favorisant ainsi une meilleure compréhension des sujets traités. L'expert-formateur décide de leur utilisation, pour lui-même ou pour les participants.

Nous souhaitons que ces ressources puissent avoir un réel impact sur les formations données par les experts-formateurs et nous demeurons ouverts à tous vos commentaires et suggestions en vue de les améliorer.

Micheline Joanne DURAND
Experte en évaluation
Référente scientifique du GTE 7

Pascal NDINGA
Expert en évaluation
Coordonnateur du GTE 7

Introduction

La démarche d'apprentissage d'une situation complexe se déroule en trois temps : la préparation des apprentissages qui vise l'appropriation par les apprenants ; la réalisation des apprentissages qui se font sous la forme de l'accompagnement des apprenants ; et l'intégration des apprentissages qui amène l'apprenant à plus d'autonomie.

1. Intention et objectifs

Ce module de formation a pour but d'amener les formateurs à se familiariser avec le concept de situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE), une situation complexe et significative pour les apprenants.

Les objectifs poursuivis sont :

- O1 :** Cerner les caractéristiques et la structure d'une situation d'apprentissage et d'évaluation.
- O2 :** Planifier les apprentissages en identifiant l'intention éducative et pédagogique, les compétences ciblées et les ressources mobilisées.
- O3 :** Structurer la SAE selon les trois temps de la démarche d'apprentissage.

2. Matériel nécessaire à cette formation

Le formateur pourra utiliser les différentes ressources mises à sa disposition telles que :

- ▶ le guide du formateur ;
- ▶ le carnet du participant ;
- ▶ la présentation de diapositives des phases de la démarche d'apprentissage ;
- ▶ le document et la capsule numérique narrée des savoirs théoriques.

IMPORTANT : le carnet du participant comprend une activité collaborative (activité 4) qui est différente pour :

- ▶ chaque ordre d'enseignement : primaire et secondaire ;
- ▶ chacune des trois équipes qui seront formées dans le groupe (A, B et C).

Prévoir à cet effet des fiches différentes dans le carnet du participant pour chacun des ordres et chacune des équipes.

Questionnaire de besoins

Voici le questionnaire que les participants doivent compléter avant la formation. Une fois complété, vous ajustez la planification de votre formation au besoin et vous faites un retour en grand groupe en début de séance.

1. Niveau de complexité d'une tâche

Pour chacune des affirmations suivantes, indiquez votre degré d'accord.

Énoncés	Totalement en accord	Un peu en accord	Un peu en désaccord	Totalement en désaccord
a. La récitation d'une leçon mémorisée développe les compétences de l'élève.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. La réalisation d'une tâche complexe amène des productions différentes pour chaque élève.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. L'apprentissage de la multiplication nécessite un enseignement stratégique de l'algorithme (la procédure de l'opération).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Le travail d'équipe favorise la construction des connaissances.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Situation d'apprentissage et d'évaluation

Pour chacune des affirmations suivantes, indiquez votre degré d'accord.

Énoncés	Totalement en accord	Un peu en accord	Un peu en désaccord	Totalement en désaccord
a. Je distingue les connaissances (les ressources) des compétences dans la planification d'une activité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. J'accompagne des enseignants dans l'élaboration d'activités qui s'échelonnent sur plusieurs périodes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Énoncés	Totalement en accord	Un peu en accord	Un peu en désaccord	Totalement en désaccord
c. Je connais les caractéristiques d'une activité qui favorise le développement de compétences.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Je m'assure de l'alignement pédagogique d'une activité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Je planifie les activités en trois étapes afin de préparer, réaliser et intégrer les apprentissages planifiés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Planification des apprentissages

Dans votre milieu, est-ce que les activités proposées aux élèves suivent une planification établie ?

Oui Non

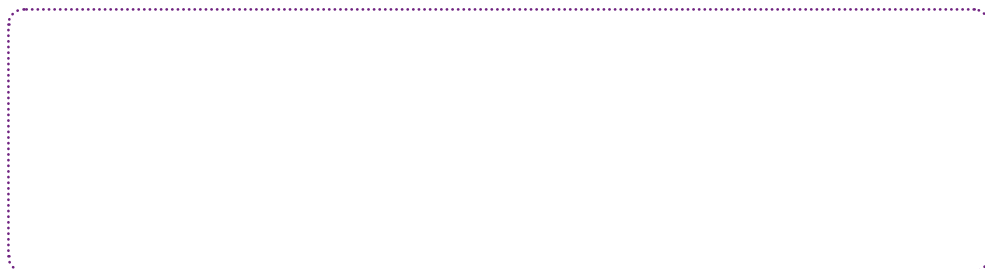
4. Les ressources mobilisées

Dans votre milieu, quelles ressources les élèves mobilisent-ils en classe ? Cochez toutes les affirmations qui s'appliquent.

- Des connaissances ou savoirs (par exemple : le nom des villes importantes, les types de végétation, les différents états de la matière en sciences, le nom des solides en géométrie, etc.).
- Des stratégies procédurales (par exemple : anticiper la suite d'une histoire, vérifier sa démarche de résolution de problèmes, corriger la ponctuation dans un texte, mesurer une longueur avec un instrument de mesure, compter un but au soccer en effectuant des passes).
- Des savoir-être ou attitudes (par exemple : capacité à collaborer, être créatif, capacité à s'organiser, être serviable, être autonome, avoir de l'initiative, démontrer de l'ouverture).
- Des ouvrages de référence (livres, manuels, dictionnaires, etc.).
- Des ordinateurs et une connexion internet.
- Des journaux ou revues.
- Du matériel spécialisé en lien avec la discipline (par exemple : rapporteur d'angle, règle, stylo rouge, crayons à colorier, ballon, but de soccer, livres de littérature jeunesse).
- Des ressources humaines (par exemple : aide de l'enseignant, entraide entre les élèves, communauté de pratique, directeur, etc.).

5. Attentes

Que souhaitez-vous apprendre sur la situation d'apprentissage et d'évaluation ?



Structure de la formation

Chaque formation suit la structure de la démarche d'apprentissage d'un enseignement stratégique : **appropriation** (préparation des apprentissages), **accompagnement** (réalisation des apprentissages) et **autonomie** (intégration des apprentissages). Le programme de chacune des étapes est synthétisé dans le tableau ci-dessous, puis les activités sont détaillées dans les sous-parties suivantes.

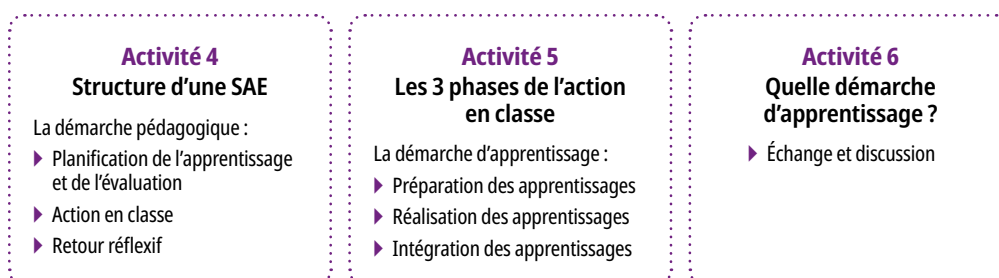
APPROPRIATION

Préparation des apprentissages



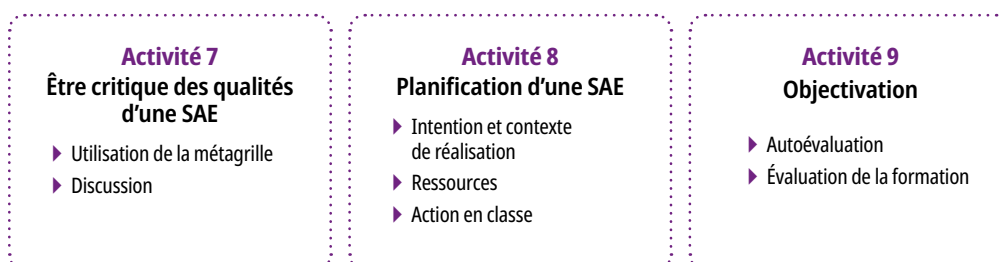
ACCOMPAGNEMENT

Réalisation des apprentissages



AUTONOMIE

Intégration des apprentissages



1

APPROPRIATION

Préparation des apprentissages



Activité 1 : mise en situation

- 1 Présenter l'intention et les objectifs spécifiques de ce module de formation.
- 2 Faire des liens avec les résultats du questionnaire de besoins.
- 3 Questionner les participants sur les énoncés du questionnaire qui les ont le plus surpris ou déstabilisés (voir carnet du participant).
- 4 Partager la définition de l'évaluation en situation authentique de Louis (1999) et faites un lien avec les tâches complexes (sans trop les définir) et les défis de Scallon (2004) dans une approche d'évaluation des compétences (APC).



Activité 2 : le niveau de complexité des situations

- 1 Présenter les trois niveaux de complexité tels que décrit par Scallon (2004) puis regrouper les participants en équipes.
- 2 Demander à ceux-ci de classer les exemples d'activités dans le tableau selon le niveau de complexité atteint lors de la tâche, et s'il s'agit du but, de la nature ou des exemples. Les participants se réfèrent ensuite à leurs connaissances et expériences pour donner des exemples de chacune des situations.
- 3 Revenir en grand groupe et effectuer une correction collective (voir l'annexe 1) puis présenter les trois types de situations selon Roegiers (2003). Distinguer ensuite le continuum des types de situation selon le niveau de complexité de Durand et Chouinard (2012).

Rappel : « La situation de connaissances vise la mémorisation d'une information. La situation d'habileté vise l'utilisation d'une compétence. La situation de compétence vise la mobilisation d'un ensemble de ressources dans une activité nouvelle et complexe » (Durand et Chouinard, 2012, p. 130).

4 Conclure en donnant la définition d'une SAE :

« La situation d'apprentissage et d'évaluation est composée d'un ensemble d'activités interreliées qui visent le développement des compétences ainsi que l'acquisition et la structuration des ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) » (Durand et Chouinard, 2012, p. 135). « Elle permet à l'enseignant d'assurer un suivi du développement des compétences et de s'en servir pour la reconnaissance des compétences de l'élève » (MELS, 2007).



Activité 3 : les caractéristiques de la SAE

- 1 Présenter les caractéristiques importantes des SAE qui permettent de distinguer les situations de compétences des autres situations. Ainsi, elles doivent posséder les qualités suivantes :

A. La complexité

« La présence d'un défi à relever ou d'un but à atteindre amène l'élève à résoudre un problème. Toutes les tâches contribuent à la résolution de ce problème et favorisent le transfert. L'élève peut alors trouver des applications dans différents contextes » (Durand et Chouinard, 2012, p. 139).

B. La contextualisation

La tâche à réaliser doit être authentique et vraisemblable. Elle favorise la mobilisation de plusieurs ressources. Les activités « ont pour but d'amener l'élève à effectuer une tâche proche de ses intérêts et de ce qui se passe dans la réalité. [...] La SAE propose un problème lié à la vie de tous les jours. Elle a du sens pour l'élève. Le problème à résoudre permet de poursuivre une intention éducative et suscite la motivation et l'engagement de l'élève » (Durand et Chouinard, 2012, p. 136-139).

C. La conformité

La SAE respecte la structure en trois phases. Elle « comporte une situation de départ, une ou plusieurs tâches complexes et une production finale. Elle repose sur les compétences disciplinaires et dévoile explicitement les ressources à mobiliser » (Durand et Loye, 2014, p. 178).

D. La pertinence de la structure

De plus, pour que la situation soit pertinente, elle doit présenter des activités en lien avec l'intention pédagogique pour les trois phases de la démarche d'apprentissage (préparation, réalisation et intégration).

E. L'intégration d'instruments pour l'évaluation

L'évaluation des compétences est planifiée, présentant explicitement les critères d'évaluation formulés en manifestations observables (indicateurs) ainsi que différents outils d'évaluation adaptés aux tâches.

La production attendue est unique, en lien avec l'intention et formulée sous la forme de critère de réussite. Ainsi, la créativité est favorisée.

La SAE se réalise souvent en coopération puisque certaines tâches nécessitent un travail d'équipe ou une collaboration. Finalement, la SAE se déroule à moyen terme, c'est-à-dire quelques périodes, jours ou même semaines (Durand et Chouinard, 2012).

- ② Inviter par la suite les participants à se regrouper de nouveau et à identifier les qualités des extraits de SAE présentés.
 - Valider les réponses en grand groupe (voir l'annexe 2).
- ③ Proposer maintenant aux participants de juger par eux-mêmes de ces caractéristiques pour diverses activités. Se référer à leur carnet du participant dans lequel se trouvent les descriptions de neuf mises en situation. Un participant désigné pourrait faire la lecture des descriptions.
- ④ Puis, laisser quelques secondes pour que les participants se positionnent par rapport au critère indiqué dans le carnet du participant. Au besoin, rappeler les éléments qui définissent ce critère. Si les participants jugent que l'activité correspond au critère (par exemple : « oui, elle est complexe »), ils lèveront leur pouce vers le haut à votre signal pour l'indiquer. S'ils jugent que l'activité ne possède pas cette caractéristique (par exemple : « non, elle n'est pas conforme »), ils placeront leur pouce vers le bas au signal. Cela permettra d'avoir un aperçu rapide de la compréhension générale du groupe. N'hésitez pas à intervenir ou à revenir sur les concepts pour ajuster le tir si nécessaire.
- ⑤ Puis présenter un extrait de la métagrille (voir l'annexe 7), sa nature et sa visée et indiquer qu'elle sera utilisée à l'activité 7.

Critères	A Exemplaire	B Pertinente	C À retravailler	D À refaire
Complexité	La situation propose un défi cognitif sous la forme d'un problème ouvert qui exige la mobilisation de nombreuses ressources : des savoirs et des savoir-faire.	La situation propose un problème semi-ouvert sous la forme d'une ou de plusieurs tâches qui exigent la mobilisation de ressources : des savoirs et des savoir-faire.	La situation propose un ou des problèmes fermés qui exigent l'application des savoirs et des savoir-faire.	La situation propose une série de tâches qui exigent l'application de savoirs.
Contextualité	La situation propose un contexte authentique qui suscitera l'intérêt des élèves visés.	La situation propose un contexte réaliste, susceptible d'éveiller l'intérêt des élèves visés.	La situation propose un contexte réaliste, peu susceptible de motiver les élèves visés ou porteur d'un biais culturel.	La situation est décontextualisée.
Conformité*	La situation comporte une situation de départ, une ou plusieurs tâches complexes et une production finale. Elle présente une synthèse ou une intégration de la ou des compétences à évaluer.	La situation comporte une situation de départ, une ou plusieurs tâches et une production finale. La situation est en cohésion avec la ou les compétences à évaluer.	La situation comporte une ou plusieurs tâches en relation avec les éléments de la ou des compétences à évaluer.	La situation est en lien avec des éléments de la ou des compétences à évaluer.

* Ce critère sera travaillé dans les prochaines activités.



Activité 4 : structure d'une SAE

- ❶ **Dans un premier temps**, présenter les savoirs à enseigner sur les étapes de la démarche pédagogique et de la démarche d'apprentissage qui structurent la SAE en trois temps. Pour assurer une animation dynamique, questionner les participants afin d'établir des liens avec leur réalité. Favoriser la participation en demandant des exemples d'application dans leur milieu. Expliquer les concepts en donnant des exemples simples et réalistes. Valider la compréhension des participants en leur demandant de s'exprimer sur les notions enseignées. Observer s'ils sont surpris, déstabilisés ou confiants.

« La SAE comporte trois temps pédagogiques : la planification, l'action en classe et le retour réflexif » (Durand et Chouinard, 2012, p. 140).

A. Planification

Quatre étapes encadrent la planification :

1. Choisir le contexte authentique de la situation en lien avec le programme d'études,
2. cibler la ou les compétences disciplinaires,
3. identifier l'intention éducative de la SAE (but) et
4. déterminer les ressources à mobiliser.

Les ressources sont internes (savoirs, savoir-faire et savoir-être) et externes (matérielles, technologiques, humaines).

- **savoirs** : connaissances
- **savoir-faire** : procédures, stratégies ou habiletés
- **savoir-être** : attitudes

La planification de l'évaluation est évidemment essentielle à la démarche. Elle inclut l'établissement des critères d'évaluation, le choix des outils et de consignation et l'élaboration d'une grille d'appréciation. Ce sujet sera discuté davantage dans le prochain module de formation (module 8).

- Présenter la SAE-modèle qui se trouve en annexes (3 et 4 selon l'ordre d'enseignement, primaire ou secondaire).
- Lire ou faire lire à voix haute la mise en contexte.

- Faire identifier la planification : l'intention éducative de la SAE et les ressources à mobiliser (internes et externes).
- Présenter ensuite l'action en classe : les trois étapes de la démarche d'apprentissage.

B. Action en classe

L'action en classe se divise en trois temps (préparation, réalisation, intégration) qui se divisent à leur tour en trois activités chacun. Le tableau suivant permet d'illustrer cette étape importante de la SAE (Durand et Chouinard, 2012).

Préparation des apprentissages

Donne la visée, le but, ce qui est attendu des élèves.

Rôle de l'enseignant : il anime les activités, il énonce les consignes et enseigne explicitement.

Activité 1

Situation de départ à partir d'un élément déclencheur (par exemple : un film, une vidéo, une question d'un élève, un enjeu de société, etc.).

Activité 2

Activations des connaissances antérieures : poser des questions aux élèves afin de connaître leurs acquis.

Activité 3

Enseignement explicite des connaissances ou contextualisation des concepts et stratégies nécessaires pour résoudre le problème posé.

Réalisation des apprentissages

Les élèves mobilisent efficacement un ensemble de ressources qui leur permettent de réaliser de nouveaux apprentissages. Cette étape se déroule généralement en équipe.

Rôle de l'enseignant : il guide, propose et questionne les élèves. Il offre de la rétroaction.

Activité 4

Collecte de l'information : les élèves questionnent, classent, comparent, recherchent, critiquent les différentes ressources recueillies.

Activité 5

Traitement : les élèves organisent l'information.

Activité 6

Communication : les élèves partagent leur découverte ou leur production avec leurs pairs.

Intégration des apprentissages

Vérification que la mise en situation est conforme à l'intention éducative et au développement des compétences visées.

Rôle de l'enseignant : il oriente la réflexion de l'élève et lui demande d'exprimer sa compréhension des concepts

Activité 7

Décontextualiser les apprentissages : les élèves sont amenés à sortir de la mise en situation. Ils font le point sur les stratégies utilisées.

Activité 8

Recontextualiser ou transférer des apprentissages : les élèves démontrent leur compréhension d'un concept ou son application dans une autre situation.

Activité 9

Consolidation ou enrichissement : les élèves qui n'ont pas maîtrisé suffisamment certaines notions reviennent sur les apprentissages. On peut également proposer des activités de dépassement ou de réinvestissement.

C. Retour réflexif

Lors de ce dernier temps pédagogique, l'enseignant analyse « l'intervention en vue d'y apporter des correctifs. À partir du retour réflexif, l'enseignant peut planifier la suite : consolider ou renforcer les compétences chez les élèves qui ne les ont pas acquises par exemple » (Durand et Chouinard, 2012, p. 178).

- 2 Poursuivre en demandant aux participants d'identifier les trois phases de la démarche d'apprentissage. Il n'est pas nécessaire d'avoir les réponses exactes ou les mêmes mots. Mettre plutôt l'accent sur le sens général des énoncés ou leur caractère cohérent ou plausible. Au besoin, solliciter les interactions en demandant aux participants de donner leur réponse, puis l'approuver ou la reformuler si nécessaire.
- 3 Regrouper les participants en équipe puis les inviter à associer les différents énoncés à la bonne activité de la structure. Distribuer les trois SAE de façon aléatoire entre les équipes. Prévoir au départ une SAE par équipe puis leur en donner une autre s'ils ont complété la première avant la fin du délai prévu.
 - Valider (voir l'annexe 5) ensuite en grand groupe et répondre aux questions de compréhension.



Activité 5 : les trois phases de la démarche d'apprentissage

- ❶ Dans un deuxième temps, annoncer le prochain défi qui consiste à travailler en sous-groupes sur une des trois phases de la démarche d'apprentissage. Chaque sous-groupe recevra une SAE partielle amputée d'une des trois phases de la démarche d'apprentissage (soit la préparation : carnet du participant A ; la réalisation : carnet du participant B ; ou l'intégration des apprentissages : carnet du participant C). Les participants devront imaginer ce qui pourrait être proposé aux élèves lors de cette phase manquante. En annexe 6 se retrouve la version complète de la SAE.
- ❷ Préciser, au besoin, que le contexte a été formulé de façon vague, de sorte qu'il puisse donner lieu à des propositions variées.

Les participants se rassemblent en groupes selon la lettre qui figure sur leur carnet du participant. Ainsi, le tiers des participants élaborera la préparation des apprentissages, un autre tiers imaginera la réalisation des apprentissages et un dernier tiers concevra l'intégration des apprentissages. Pour s'y préparer, proposer aux participants de prendre connaissance une deuxième fois de la façon dont était structurée la SAE-modèle présentée à l'activité précédente.



Activité 6 : quelle démarche d'apprentissage ?

- ❶ En guise de retour sur l'activité 5, inviter au moins un participant porte-parole de chaque groupe (A, B ou C) à présenter ce que ce dernier a imaginé pour la phase manquante de la SAE. Valider les propositions pertinentes ou proposer un correctif si elles ne répondent pas tout à fait à la structure attendue. Procéder par ordre : préparation, réalisation et intégration (équipes A, B, C).
- ❷ Présenter ensuite la version-modèle proposée (en annexe 6, activité 5) à titre comparatif. Insister sur le fait qu'il ne s'agit pas de la seule version possible. Il importe surtout de s'assurer d'un fil conducteur entre les trois phases et que les tâches permettent effectivement l'atteinte de l'intention éducative et le développement des compétences ciblées : l'alignement pédagogique !



Activité 7 : analyse critique de la SAE selon la métagrille

- 1 Présenter une SAE selon l'ordre d'enseignement des participants puis leur demander de compléter les trois premiers critères de la grille.
- 2 De retour en grand groupe, prendre quelques minutes pour accueillir les commentaires des participants. Il peut s'agir de leurs réactions quant au modèle complet présenté, des difficultés qu'ils ont rencontrées lors des dernières activités ou encore de ce qui a créé obstacle à la réalisation des activités. De même, demander d'identifier ce qui a été facilitant.
- 3 Revenir sur les caractéristiques de la SAE, enseignées antérieurement (activité 3). À l'aide d'une métagrille (annexe 7), les participants justifient en quoi la SAE est complexe, contextualisée et conforme. Afin de rendre l'activité plus dynamique et réflexive, solliciter la participation de votre public. Notez que les participants disposent aussi de la métagrille dans leur carnet. En fonction de la métagrille, la SAE du **primaire** est évaluée ainsi : B, A, A. Cela pourrait être discuté.

Voici les justifications proposées :

- ▶ **Complexité (B)** : la production finale (écriture de la fin du conte) est un problème semi-ouvert (plutôt qu'ouvert à l'échelon A) puisque les enfants produiront tous des fins différentes. Cependant, ils doivent respecter plusieurs contraintes (même début de l'histoire, mêmes personnages). De plus, chacun retrouvera son conte dans un recueil et en fera la lecture aux plus jeunes. Les choix sont donc un peu limités.
- ▶ **Contextualité (A)** : le contexte est fortement susceptible de susciter l'intérêt des élèves et la situation est authentique. Qui n'a pas écouté ou raconté un conte ?
- ▶ **Conformité (A)** : toutes les tâches permettent effectivement de développer les compétences ciblées. Elles paraissent complexes, mais certains participants pourraient arguer qu'il s'agit de tâches d'habiletés dans certains cas. Une phase d'intégration est proposée pour chaque compétence, bien que développée un peu parallèlement.

Voici l'évaluation faite de la SAE du **secondaire** : **A, B, A**

- ▶ **Complexité (A)** : la production finale, soit la création d'un four solaire, est une activité complexe puisqu'elle nécessite la mobilisation de plusieurs ressources telles

que les concepts mathématiques avancés et de la recherche documentaire sur la construction d'un tel four.

- ▶ **Contextualité (B)** : même si le contexte est réaliste, le potentiel de motivation de cette SAE est plutôt variable en fonction de la clientèle. En fait, des élèves issus d'un milieu où l'hydroélectricité est largement utilisée comme énergie propre pourraient être désengagés face à la tâche car ils n'y trouveraient pas d'utilité réelle. Cela dit, l'idée de construire un tel objet peut être très motivante pour d'autres élèves.
- ▶ **Conformité (A)** : la SAE respecte en totalité la structure recommandée et ce, pour chacune des phases et des activités proposées. Chaque tâche atteint un niveau de complexité élevé.



Activité 8 : planification d'une SAE

Les participants vont réinvestir les connaissances acquises dans la planification d'une SAE pour les enseignants qu'ils accompagnent. Ils sont invités à se regrouper en équipe de trois afin de concevoir les différentes étapes de leur SAE selon le canevas proposé.

Rappel 1 : « [L'intention éducative est ce que la SAE] va permettre à l'élève d'acquérir, la production attendue, ce qu'elle lui apportera et ce en quoi l'élève devra s'investir. L'intention éducative est formulée en tenant compte des compétences [...] ciblées. L'intention éducative est formulée en termes de visée et présente un défi signifiant et complexe » (Durand et Chouinard, 2012, p. 150).

Voici deux exemples d'intentions éducatives à présenter afin de rappeler et d'illustrer concrètement le concept :

- ▶ Cette situation d'apprentissage permettra aux élèves d'améliorer la qualité de l'environnement. Ils auront à observer, à expérimenter et à réfléchir sur plusieurs éléments qui composent leur milieu de vie de manière à modifier leur comportement (Durand et Chouinard, 2006, p. 142).
- ▶ Les élèves planifieront les tâches à accomplir et s'engageront dans une démarche de réalisation en plusieurs étapes où la prise de décision est très importante. Ils utiliseront l'arithmétique et s'approprient le langage mathématique propre au sens et à l'écriture des nombres décimaux représentés en pourcentages (Durand et Chouinard, 2006, p. 144).

Rappel 2 : On entend par « ressources à mobiliser » toutes les notions (savoirs), les habiletés ou stratégies (savoir-faire) et les attitudes (savoir-être) qui seront nécessaires à la réalisation de la situation d'apprentissage et d'évaluation, ainsi que les ressources matérielles et humaines (matériel, personnes) utilisées ou consultées (Durand et Chouinard, 2012, p. 36 et p. 151).



Activité 9 : objectivation

- ❶ S'il y a des activités pour lesquelles les participants ont des questions, les inviter à les poser et tenter d'y répondre en faisant appel aux concepts étudiés. Annoncer aux participants que la formation touche à sa fin. Ce module se poursuit dans une deuxième partie, le module 8, qui traite de **la planification de l'évaluation d'une situation complexe**.
- ❷ Avant de terminer, sur une base individuelle, inviter les participants à compléter **l'autoévaluation et l'évaluation de la formation** qui se trouvent dans le carnet du participant.

Annexe 1 : corrigé de l'activité 2

Énoncés

1. Utiliser la formule de l'aire d'un cylindre pour déterminer la surface d'un objet.
2. Apprendre les dates des événements importants qui ont marqué l'histoire.
3. Construire une maquette du bâtiment de l'école avec les matériaux de son choix.
4. Réciter un poème ou une comptine.
5. Résoudre un problème mathématique à l'aide d'algorithmes.
6. Réaliser une affiche pour une campagne de sensibilisation à la protection contre le VIH.
7. Créer une pièce de théâtre sur le thème de l'environnement.
8. Transcrire la table de conjugaison du verbe aller.
9. Décrire une image à l'aide de quelques phrases courtes.
10. Déterminer si un énoncé est vrai ou faux et justifier son choix.

Situations de connaissances

2, 4, 8

Car ce sont des activités de mémorisation.

Situations d'habiletés

1, 5, 9, 10

Car on applique des concepts dans un contexte simple.

Situations de compétences

3, 6, 7

Car on mobilise plusieurs ressources dans un problème authentique.

Annexe 2 : corrigé de l'activité 3

MISES EN SITUATION

❶ Les élèves font la lecture d'un texte dans leur manuel. À tour de rôle, les enfants lisent une phrase chacun. Le but est de pratiquer la lecture à voix haute. Chaque matin, en attendant l'arrivée du maître, les élèves s'affairent à la même lecture.

- Complexe ? Oui Non
- Contextualisée ? Oui Non
- Conforme ? Oui Non

❷ Avant de composer la dictée de la semaine qui servira d'évaluation formative, M. Jean révise les notions grammaticales et les stratégies qu'il a enseignées à ses élèves et vérifie dans le programme d'études les sons que les enfants devraient savoir orthographier pour le niveau qu'il enseigne. Il se basera sur les acquis observés lors de cette dictée pour choisir les prochaines stratégies d'enseignement.

- Complexe ? Oui Non
- Contextualisée ? Oui Non
- Conforme ? Oui Non

❸ En sciences, les élèves de M^{me} Touré ont appris ce que sont un plan incliné et une roue tel que spécifié dans leur programme d'études. À l'aide de matériaux recyclés, ils doivent construire un bolide simple qui pourra rouler sur un plan incliné.

- Complexe ? Oui Non
- Contextualisée ? Oui Non
- Conforme ? Oui Non

- 4 Dans un texte écrit, les enfants doivent repérer les adjectifs qui s'accordent avec les noms communs et mettre la marque du pluriel s'il y a lieu.

- Complexe ? Oui Non
- Contextualisée ? Oui Non
- Conforme ? Oui Non

- 5 Lasses de pouvoir seulement encourager les équipes sportives et non jouer lors des tournois, les filles de la classe sont invitées à rédiger une lettre pour convaincre les enseignants de l'école de réfléchir à cette question. Quant aux garçons, ils doivent écrire une lettre d'opinion justifiant leurs arguments, qu'ils appuient ou non la démarche de leurs consœurs.

- Complexe ? Oui Non
- Contextualisée ? Oui Non
- Conforme ? Oui Non

- 6 Nouvellement enseignante au secondaire en histoire, M^{me} Khadija s'informe auprès de ses collègues de niveau afin de connaître les savoirs à enseigner à ses élèves et les compétences à développer. Elle souhaite établir des listes de mots de vocabulaire pour chaque thème abordé en classe.

- Complexe ? Oui Non
- Contextualisée ? Oui Non
- Conforme ? Oui Non

- 7 Les élèves de l'école revendiquent l'achat d'un ordinateur. Afin de financer ce projet, un enseignant leur propose d'organiser un spectacle de talents. Les enfants sont responsables d'écrire les lettres d'invitation, de fixer le prix du billet en fonction du budget visé et du nombre de personnes inscrites et de préparer leur numéro pour le spectacle.

- Complexe ? Oui Non
- Contextualisée ? Oui Non
- Conforme ? Oui Non

8 M. Daouda veut donner une autre leçon sur la poésie parce que ses élèves sont peu exposés à cette dernière. Plutôt que de choisir un texte du manuel, il opte pour le texte de l'hymne national que les enfants doivent chanter tous les matins. Il pourra ainsi approfondir le sens des vers de ce magnifique poème et même expliquer des faits historiques sur le pays en lien avec celui-ci.

- Complexe ? Oui Non
- Contextualisée ? Oui Non
- Conforme ? Oui Non

Annexe 3 : activité 4A - exemple primaire

SAE Primaire

1 Planification

- **Titre** : Les épreuves de Soaamba (groupe de travail Burkina Faso)
- **Niveau** : Élèves de 2^e cycle du primaire (CE1-CE2 ou 3^e-4^e année)
- **Source** : *Projet du groupe de travail Burkina Faso*, Université de Montréal, 2008.

- **Contexte**

En Afrique, les contes sont surtout affaire de tradition orale. À la manière d'un auteur, les élèves rédigeront leur propre version d'un conte. Ils le partageront ensuite aux plus petits, en y intégrant des éléments d'animation et des rythmes africains, fiers de leur culture.

- **Intention pédagogique**

Le conte *Le Lièvre et le chef* amène les élèves à plonger dans la culture africaine et à développer leur capacité à collaborer, tout en utilisant les forces et les aptitudes de chacun. Ils réinvestiront leur compréhension du récit en rédigeant des péripéties qui seront consignées dans un recueil de contes. Les élèves en feront une lecture animée aux plus petits en variant leur intonation de voix et même en incorporant quelques pas de danse !

- **Compétences ciblées en français**

1. Lire des textes variés et apprécier des œuvres littéraires.
2. Écrire des textes variés.
3. Communiquer oralement.

- **Ressources à mobiliser :**

Lire des textes variés et apprécier des œuvres littéraires

Ressources internes

Savoirs

- ▶ **Structure des textes** : identifier les cinq temps d'un récit (situation de départ, élément déclencheur, péripéties, dénouement, situation finale).
- ▶ **Principaux éléments littéraires** : identifier les caractéristiques des personnages (traits de caractère).
- ▶ **Reconnaître le rôle des principaux signes de ponctuation** : point, virgule, point d'interrogation, point d'exclamation.

Ressources internes (suite)

- Savoir-faire**
- ▶ **Stratégies de gestion de la compréhension/préparation à la lecture :**
 - Survoler le texte pour anticiper le contenu (page de couverture, titre, illustrations).
 - Préciser son intention de lecture et la garder à l'esprit.
 - ▶ **Stratégies de compréhension des textes :** formuler des hypothèses sur le contenu des textes et les réajuster.

Ressources externes

- ▶ Conte *Le Lièvre et le chef*
- ▶ Carnet de l'élève
- ▶ Tableau, craie
- ▶ Les illustrations (annexe 1 de la SAE)
- ▶ Le conte *Monsieur Hibou* (annexe 2 de la SAE)
- ▶ Mes stratégies de lecture (annexe 3 de la SAE)

Écrire des textes variés

Ressources internes

- Savoirs**
- ▶ **Connaître l'organisation d'un récit de fiction :** une situation initiale, un élément déclencheur, des péripéties, un dénouement et une situation finale.
 - ▶ **Observer le découpage d'un texte :**
 - Titre et intertitres.
 - Paragraphes.
- Savoir-faire**
- ▶ **Stratégies de planification :** noter ses idées à développer en tenant compte des éléments de la situation d'écriture.
 - ▶ **Stratégies de révision :** relire son texte ou le faire relire pour vérifier la pertinence et la suffisance des idées reliées au sujet et au thème et l'intention d'écriture.
 - ▶ **Stratégies d'évaluation de la démarche :** vérifier l'atteinte de l'intention d'écriture.

Ressources externes

- ▶ Conte *Le Lièvre et le chef*
- ▶ Carnet de l'élève ou cahier
- ▶ Organisateur graphique du récit (annexe 5)
- ▶ Tableau, craie
- ▶ Pictogrammes du récit (annexe 4)

Communiquer oralement

Ressources internes

- Savoirs** ▶ **Manière de dire les choses** : éléments prosodiques : intonation (changement et variation).
- Savoir-faire** ▶ **Recourir à des gestes pour appuyer ses paroles** : choisir ses gestes et ses mouvements.
- ▶ **Recourir à des éléments prosodiques pour appuyer ses propos** : choisir son intonation.
- ▶ **Effectuer un retour sur l'ensemble de la situation de communication** :
- Choisir de nouvelles stratégies à adopter.
 - Trouver des défis raisonnables à relever.
- ▶ **Évaluer sa façon de s'exprimer et d'interagir en vue de les améliorer** :
- Constater ses progrès et son niveau d'aisance.
- ▶ **Se prononcer sur l'efficacité de sa prise de parole.**

Ressources externes

- ▶ Conte *Le Lièvre et le chef*
- ▶ Carnet de l'élève
- ▶ Capsules de coaching sur l'intonation et le narrateur (« Lis avec moi ») ou résumé du guide pédagogique (voir l'activité 7)

2 Action en classe

Préparation des apprentissages

Activité 1

Situation de départ

De quoi ça parle ?

Lire des textes variés
Développer de nouvelles stratégies de préparation à la lecture, afin de mieux anticiper le contenu.

Activité 2

Activation des connaissances antérieures

Il était une fois...
 Lire des textes variés
Se donner une intention de lecture pour appréhender un conte, anticiper son contenu et juger de ses hypothèses.

Activité 3

Enseignement explicite

La recette d'une histoire
 Lire des textes variés
Acquérir certaines connaissances sur la structure du récit en cinq temps.

Réalisation des apprentissages

Activité 4
Résoudre un problème

Le pouvoir de changer le monde
Écrire des textes variés
Développer sa créativité en ajoutant une péripétie au récit et en ajustant le dénouement et la situation finale en conséquence.

Activité 5
Traitement

Le vérificateur
Écrire des textes variés
Réviser le contenu de son texte et s'assurer de respecter l'intention d'écriture.

Activité 6
Communication

Dans une histoire, tout est possible !
Écrire des textes variés
Vérifier l'acquisition de la structure du récit, en rédigeant un résumé d'une version du conte Le Lièvre et le chef.

Intégration des apprentissages

Activité 7
Décontextualiser les apprentissages

Question de voix
Communiquer oralement
Se sensibiliser à l'importance de l'intonation de voix lors du partage d'un conte et faire le choix d'éléments prosodiques en vue de sa lecture du conte à un plus jeune public.

Activité 8
Recontextualiser/transfert des apprentissages

L'heure du conte
Communiquer oralement
Lire son conte devant un public plus jeune en tenant compte des éléments prosodiques choisis et discuter de l'appréciation des auditeurs.

Activité 9
Consolidation ou enrichissement
Retour sur l'intention

Je réfléchis à ma communication
Communiquer oralement
Apprécier sa communication orale et celle de ses coéquipiers en tenant compte des rétroactions obtenues.

3 Retour réflexif sur l'enseignement

L'enseignant fait un bilan du déroulement de la SAE. Il se questionne sur la concrétisation de ses intentions pédagogiques. Il prend des notes pour sa future réalisation. Il corrige immédiatement le tir si les élèves ont rencontré de grandes difficultés en proposant la lecture et l'écriture de nouveaux textes narratifs ou en offrant des périodes de récupération. De même, diverses situations de communication orale peuvent être planifiées suivant la SAE afin de permettre la poursuite du développement des compétences des élèves.

Annexe 4 : activité 4A - exemple secondaire

SAE secondaire

1 Planification

- **Titre** : L'énergie solaire (élaborée par Isabelle Trépanier)
- **Niveau** : Élèves de 16 ou 17 ans (dernière année du secondaire)
- **Source** : Durand et Chouinard (2012). *L'évaluation des apprentissages, de la planification de la démarche à la communication des résultats*. Marcel Didier.
- **Contexte**
 Dans cette situation, les élèves seront amenés à prendre conscience de l'importance de l'utilisation d'énergies propres dans un contexte mondial particulier pour la réalisation de certaines tâches quotidiennes comme la cuisine. Ils créeront un four solaire à la suite d'une prise de conscience des enjeux environnementaux d'utilisation de différentes formes d'énergie.
- **Intention éducative**
 La construction d'un four solaire amènera les élèves à développer leur compétence à collaborer afin de trouver des solutions d'énergie propres. Ils utiliseront leurs connaissances mathématiques, notamment sur les coniques, afin d'optimiser la performance d'un four solaire de conception unique.
- **Compétences ciblées en mathématiques**
 1. Résoudre une situation-problème
 2. Utiliser un raisonnement mathématique
- **Ressources à mobiliser**

Écrire des textes variés

Ressources internes

- Savoirs**
- ▶ Lieu géométrique et définitions.
 - ▶ Coniques : parabole, ellipse, hyperbole et cercle.
 - ▶ Équations des quatre coniques précédentes.
 - ▶ Propriétés de réflexion pour chaque famille de coniques, foyer et directrice.

Ressources internes (suite)

- Savoir-faire**
- ▶ Modéliser une situation-problème à l'aide d'outils mathématiques et vice versa :
 - Réaliser un plan à l'échelle et mathématiser les courbes à l'aide d'équations appropriées.
 - Construire un objet réel à partir d'un modèle mathématique.
 - Modifier des paramètres ou des conditions d'une situation pour la rendre plus efficiente.
 - Ajuster ou produire un modèle mathématique (plan et équation) à partir d'objets réels.
 - ▶ Inventer et utiliser des concepts mathématiques adéquats pour une situation.
 - ▶ Élaborer une solution mathématique claire en expliquant les étapes de la démarche.
 - ▶ Valider une solution et la rectifier au besoin.

- Savoir-être**
- ▶ Faire preuve d'esprit d'initiative.
 - ▶ Être créatif.
 - ▶ Être persévérant.
 - ▶ Organiser son travail efficacement.

Ressources externes

- ▶ Sites web (coniques, four solaire)
- ▶ Matériel : journal de bord adapté pour les élèves de faible niveau, articles, matériel au choix des équipes (fourni par les élèves) pour la construction du four, bécchers et thermomètres
- ▶ Enseignante, autres équipes de la classe
- ▶ Volumes/articles sur les coniques et les fours solaires
- ▶ Article de l'ONU sur les réfugiés du Darfour

2 Action en classe

Préparation des apprentissages

Activité 1
Situation de départ

Lampe de poche

L'enseignant amène les élèves à développer leur intérêt pour les coniques et fait ressortir le lien entre le cône, solide en trois dimensions, et les coniques, figures planes (deux dimensions).

Activité 2
Activation des connaissances antérieures

Cours sur les coniques

L'enseignant invite les élèves à travailler en équipe une des 4 familles de coniques et à les présenter au groupe.

Activité 3
Enseignement explicite

Mise au point sur les coniques

L'enseignant fait le point avec les élèves sur les apprentissages réalisés sur les coniques. Les résultats lui permettront de former des équipes homogènes pour l'activité suivante.

Réalisation des apprentissages

Activité 4
Résoudre un problème**Les promesses de l'énergie solaire**

Constater les possibilités d'exploitation et l'importance de l'énergie solaire, qui peut être vitale dans certaines conditions extrêmes, comme dans le cas des femmes réfugiées du Darfour. Les élèves réfléchiront sur la problématique et envisageront des pistes de solution.

Activité 5
Traitement**Conception d'un four solaire**

Les élèves seront appelés à effectuer une recherche, des plans mathématiques et à construire un four solaire le plus performant possible. L'évaluation du prototype et du produit fini devra être réalisée. Le tout sera consigné dans un journal de bord.

Activité 6
Communication**Prédictions et mise à l'épreuve des fours solaires**

Les élèves présentent leur four solaire, le testent et en font l'évaluation finale pour le journal de bord.

Intégration des apprentissages

Activité 7
Décontextualiser les apprentissages**Analyse de l'expérience**

Les élèves font un retour sur l'expérience vécue, s'autoévaluent en ce qui a trait aux méthodes de travail et valident ou invalident leurs prédictions.

Activité 8
Recontextualiser/transfert des apprentissages**Réseau de concepts**

Les élèves doivent d'abord construire un réseau de concepts sur les coniques, puis s'en servir pour résoudre trois problèmes au choix dans une série de problèmes.

Activité 9
Consolidation ou enrichissement
Retour sur l'intention**Les miroirs ardents**

L'enseignant propose une nouvelle situation-problème. Les élèves pourront constater différentes applications des propriétés des coniques. Cette nouvelle situation-problème sera l'occasion d'une discussion en grand groupe.

3 Retour réflexif sur l'enseignement

L'enseignant fait un bilan du déroulement de la SAE. Il se questionne sur la concrétisation de ses intentions pédagogiques. Il prend des notes pour sa future réalisation. Il corrige immédiatement le tir si les élèves ont rencontré de grandes difficultés en proposant de nouvelles situations-problèmes ou en offrant des périodes de récupération.

Annexe 5 : corrigé de l'activité 4b

► Appropriation de la structure d'une situation pour l'apprentissage

Placez les lettres A à K correspondant aux énoncés de la situation dans les cases vides du continuum, à l'endroit approprié.

Situation d'apprentissage et d'évaluation *Gratouille et Gigote, un conte nigérian*

Planification		Action en classe						Retour réflexif		
des apprentissages	de l'évaluation	Préparation			Réalisation				Intégration	
		Act. 1	Act. 2	Act. 3	Act. 4	Act. 5	Act. 6		Act. 7	Act. 8
B	H	J	A	F	K	E	C	I	G	D

- A.** L'enseignant active les connaissances des élèves à propos de la structure du récit narratif en modélisant cette structure à partir d'un conte populaire.
- B.** L'enseignant programme les activités et les tâches à réaliser par les élèves en réfléchissant à tous les aspects relatifs à la lecture du conte. Il prévoit les ressources nécessaires à mobiliser.
- C.** L'enseignant demande aux jeunes de lire la dernière partie de l'histoire : dénouement et situation finale. Cette fois, les jeunes lisent seuls. Ils démontrent leur compréhension en résumant les événements dans le tableau de la structure narrative et tentent de dégager la morale du conte.
- D.** L'enseignant fait un retour sur son enseignement et analyse l'expérimentation de la SAE sur la lecture du conte. Il note les aspects positifs et les correctifs à apporter pour une mise en œuvre ultérieure.
- E.** L'enseignant fait lire la deuxième section du texte en dyades : péripéties. Les élèves doivent compléter des phrases trouées qui résumant les actions de l'histoire afin de vérifier leur compréhension. Ils comparent les événements réels de l'histoire avec leurs hypothèses antérieures.
- F.** L'enseignant présente le conte à lire et informe les jeunes qu'il s'agit d'un conte traditionnel du Niger. Il leur demande d'anticiper l'histoire à partir de la page de couverture, du titre et des illustrations.
- G.** Des phrases résumant chaque partie de la structure narrative de l'histoire. Les élèves doivent les associer aux phases du conte. Cela leur permet d'effectuer un retour sur la structure du récit narratif.
- H.** L'enseignant élabore les critères et les indicateurs. Il prévoit les outils d'évaluation et de consignation relatifs à la lecture du conte. Il détermine le critère de réussite attendu.
- I.** L'enseignant initie une discussion de groupe sur la morale de l'histoire lue. Les jeunes peuvent donner leur opinion et argumenter.
- J.** L'enseignant questionne les élèves sur leurs expériences des contes. Il leur demande de nommer les contes déjà entendus et lus et de tenter de dégager les caractéristiques communes de ces contes.
- K.** L'enseignant lit la première section du texte aux jeunes : situation initiale et élément déclencheur. Il distribue un tableau qui schématise la structure narrative du conte. Les élèves doivent résumer les actions de cette section du conte et émettre des hypothèses sur ce qui pourrait se produire comme péripéties.

Annexe 6 : activité 5 - une SAE partielle

SAE complète (corrigé)

■ Intention éducative

Les élèves se sensibiliseront à certains enjeux environnementaux. À partir d'un projet personnel, ils mettront à profit leurs apprentissages et les communiqueront à d'autres enfants.

■ Compétences ciblées en science et technologie

- ▶ Proposer des explications ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique.
- ▶ Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et en technologie.

■ Préparation des apprentissages

L'enseignant sensibilisera les élèves à certains enjeux environnementaux. Il invitera les élèves à observer, à compter ou à ramasser les déchets sur le terrain de l'école. Il leur demandera d'évoquer ce que l'accumulation de déchets entraîne comme conséquences négatives sur leur vie quotidienne (non esthétiques, mauvaises odeurs, longs à se décomposer, possible de se blesser avec des objets tranchants ou de trébucher, nuisibles pour les espèces animales et végétales...). Il documentera de façon plus explicite et formelle le phénomène de l'accumulation des déchets et ses impacts environnementaux et proposera quelques stratégies pour le limiter (réduire la consommation, réutiliser les objets, recycler les objets, etc.).

■ Réalisation des apprentissages

L'enseignant proposera aux élèves de rassembler quelques objets qui ne servent plus à la maison et dont ils voudraient se débarrasser, qu'ils souhaiteraient jeter. En groupes de trois ou quatre, les élèves devront fabriquer un nouvel objet utile à partir de ce qu'ils ont apporté. Il pourra s'agir d'un costume pour un spectacle ou une fête, d'un masque décoratif, d'un instrument de musique, d'une décoration pour le terrain de l'école, d'un instrument utile à une tâche, d'un accessoire, d'un jouet, etc. Une fois leur objet créé, les élèves iront les présenter devant d'autres classes et expliqueront pourquoi ils ont fait ce projet en partageant leurs nouvelles connaissances environnementales.

■ Intégration des apprentissages

Les élèves créeront des affiches résumant les stratégies apprises pour limiter l'accumulation des déchets. Celles-ci seront exposées sur les murs de l'école afin de continuer à sensibiliser les enfants. De plus, ils pourront se servir de leur production dans divers contextes.

Annexe 7 : métagrille de la situation de compétences

Critères	A Exemplaire	B Pertinente	C À retravailler	D À refaire
Complexité	La situation propose un défi cognitif sous la forme d'un problème ouvert qui exige la mobilisation de nombreuses ressources : des savoirs et des savoir-faire.	La situation propose un problème semi-ouvert sous la forme d'une ou de plusieurs tâches qui exigent la mobilisation de ressources : des savoirs et des savoir-faire.	La situation propose un ou des problèmes fermés qui exigent l'application des savoirs et des savoir-faire.	La situation propose une série de tâches qui exigent l'application de savoirs.
Contextualité	La situation propose un contexte authentique qui suscitera l'intérêt des élèves visés.	La situation propose un contexte réaliste, susceptible d'éveiller l'intérêt des élèves visés.	La situation propose un contexte réaliste, peu susceptible de motiver les élèves visés ou porteur d'un biais culturel.	La situation est décontextualisée.
Conformité	La situation comporte une situation de départ, une ou plusieurs tâches complexes et une production finale. Elle présente une synthèse ou une intégration de la ou des compétences à évaluer.	La situation comporte une situation de départ, une ou plusieurs tâches et une production finale. La situation est en cohésion avec la ou les compétences à évaluer.	La situation comporte une ou plusieurs tâches en relation avec les éléments de la ou des compétences à évaluer.	La situation est en lien avec des éléments de la ou des compétences à évaluer.

Source : extrait de « la grille d'analyse de la pertinence d'une situation d'évaluation de Durand et Ducharme » (Durand et Loye, 2014, p. 179).

RÉFÉRENCES

Durand, M.-J. et **Chouinard, R.** (2012), *L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats* (2^e éd.), Montréal (Québec), édition MD.

Durand, M.-J. et **Loye, N.** (dir.) (2014), *L'instrumentation pour l'évaluation : La boîte à outils de l'enseignant évaluateur*, Montréal (Québec), édition MD.

Louis, R. (1999). *L'évaluation des apprentissages, théorie et pratiques*. Québec, Études vivantes.

Ministère de l'Éducation du Québec, du Loisir et du Sport du Québec (MELS) (2007). Situation d'apprentissage et d'évaluation. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/RPD_PFEQ_ILSS-sec_SAE.pdf

— (2010). Progression des apprentissages. Repéré à : <http://www.education.gouv.qc.ca/references/programmes-detudes/>

— (2010). Programme de formation de l'école québécoise. Repéré à : <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/>

— (2011). Cadres d'évaluation des apprentissages. Repéré à : <http://www.education.gouv.qc.ca/index.php?id=39810&L=5>

Rogiers, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis*. Bruxelles, De Boeck.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal, éditions du Renouveau pédagogique.

