

Analyse réflexive : un outil de questionnement sur la gestion des contenus d'apprentissage

Outil 3

Yves Lenoir, D. sociologie
Professeur titulaire
Titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative

* * *

Grâce à un financement du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) dans le cadre de son programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire entre les universités et le milieu scolaire, la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative (CRCIE) et la Commission scolaire de-la-région de Sherbrooke (CSRS) ont élaboré et réalisé en partenariat un projet s'adressant aux passeurs pédagogiques et aux enseignants du primaire de la CSRS. Trois objectifs ont été retenus: 1° la formation à l'enseignement de la lecture et de l'écriture; 2° le développement d'une pratique réflexive; 3° la production d'outils de formation pouvant être réinvestis ensuite auprès des enseignants.

Le troisième outil, intitulé *Analyse réflexive: un outil de questionnement sur la gestion des contenus d'apprentissage*, a pour raison d'être de faire réfléchir sur les modalités mises en œuvre dans les pratiques d'enseignement pour favoriser de la part des élèves les processus d'apprentissage des contenus prévus par les situations d'enseignement-apprentissage. Il s'agit donc avant tout d'un outil ayant pour objectif d'aider la personne enseignante à planifier les activités d'enseignement-apprentissage qui seront ensuite actualisées en classe avec les élèves. Il est centré sur la mise en œuvre des démarches d'enseignement-apprentissage en lien avec les contenus cognitifs. Il peut aussi servir à analyser *a posteriori* cette actualisation et sa planification sous ce double point de vue.

Il s'inscrit en complément à l'outil 2, plus englobant, *Analyse réflexive: un outil de questionnement sur la gestion des activités d'enseignement-apprentissage*. Si ce dernier avait pour objectif de fournir une grille de réflexion composée de questions organisées en fonction de la structure du processus d'enseignement-apprentissage retenue à la CSRS, le troisième outil propose à ses utilisateurs de réfléchir aux modalités d'enseignement des contenus d'apprentissage des programmes d'études. Autrement dit, Il propose de réfléchir aux différentes façons de traiter ces contenus. Il est centré sur la phase de planification des situations d'enseignement-apprentissage, car c'est à ce moment que les contenus d'apprentissage (savoirs à acquérir, compétences et savoir-faire à développer) sont sélectionnés et traités pour les introduire dans des situations d'enseignement-apprentissage.

* * *

1. Éléments d'orientation

1.1 Planifier les contenus d'apprentissage demande de répondre à quelques questions:

- 1° **Pourquoi enseigner**: quelles sont mes intentions d'enseignement-apprentissage sur le plan des apprentissages visés en fonction du programme concerné?
- 2° **Quoi enseigner**: quels sont les contenus énoncés dans le programme que je désire enseigner?
- 3° **À qui enseigner** ce "quoi": quelles sont les caractéristiques des élèves auxquels on s'adresse?
- 4° **Comment enseigner** ce "quoi": quelles sont les modalités d'enseignement adoptées?
- 5° **Avec quoi enseigner** ce "quoi": à quelles ressources vais-je faire appel pour assurer cet enseignement?
- 6° **Quoi et comment évaluer** ce "quoi": quels sont les critères et les indicateurs qui feront l'objet d'une appréciation et comment celle-ci sera-t-elle réalisée?

Nous allons reprendre chacune de ces questions, sauf la troisième qui renvoie à la nécessité de contextualiser son enseignement en fonction du milieu et des élèves. Mais il importe auparavant de s'arrêter à la question du "comment enseigner", question centrale puisqu'elle concerne les modalités à mettre en œuvre en classe pour favoriser et soutenir les processus d'apprentissage réalisés par les élèves.

1.2 "Comment enseigner" de nouveaux contenus en favorisant la mise en œuvre de processus d'apprentissage actifs de la part des élèves requiert d'harmoniser la gestion des activités d'enseignement-apprentissage avec la gestion (didactique) des contenus, c'est-à-dire la manière avec laquelle l'enseignant ou l'enseignante va aménager et gérer les contenus d'apprentissage qu'elle prévoit enseigner pour les rendre accessibles à ses élèves.

Le tableau 1 de la page suivante présente cette harmonisation entre la gestion pédagogique des activités et la gestion (didactique) des contenus d'apprentissage. Sur le plan de la gestion des contenus:

- **La phase de préparation** est essentielle, car elle permet de problématiser la situation qui est proposée aux élèves. Cette étape du processus d'enseignement-apprentissage repose sur un **processus d'investigation spontanée** en ce qu'il ne s'agit pas alors véritablement pour les élèves d'un processus d'apprentissage, mais bien plutôt d'une succession de deux temps au cours desquels ils vont définir et circonscrire une (ou plusieurs) question qu'ils auront à traiter. Cette phase renvoie à deux temps distincts au cours desquels les élèves font poser et construire la situation problème: le **temps de la mise en situation** qui permet de poser la situation problème qui sera abordée et de lui donner du sens, et le **temps de d'exploration** qui permet de faire l'inventaire des acquis existants et de construire cette situation problème à partir d'activités diverses d'exploration.
- **La phase de réalisation** est capitale, car c'est «le moment où les élèves réalisent la tâche et effectuent des apprentissages» (Outil 2, p. 2) en traitant de la situation problème. Cette phase du processus d'enseignement-apprentissage repose sur un **processus d'investigation structurée** en ce qu'elle requiert la mise en œuvre de procédures bien planifiées et organisées. C'est durant cette phase que les élèves, ayant défini et circonscrit la ou les questions à traiter, vont procéder, avec le support de l'enseignant, à l'élaboration des procédures de recueil et de traitement des données (le **temps de la planification**), puis à la réalisation de la ou des tâches prévues (**temps de la production**).
- **La phase de réalisation** inclut également le **temps du traitement**, qui appartient à un **processus de structuration régulée**, en ce qu'il requiert la régulation (et non le contrôle) de la part de l'enseignant. Celui-ci joue un rôle important en suscitant, en guidant et en soutenant l'élève, dans un premier temps, dans son processus d'analyse des résultats obtenus.
- **La phase d'intégration**, phase fondamentale, qui relève aussi du **processus de structuration régulée** de la part de l'enseignant, car elle renvoie au **temps de la synthèse** au cours duquel (deuxième temps du processus de structuration régulée) les élèves sont amenés à objectiver la démarche effectuée et les nouveaux savoirs ou compétences acquis et où une évaluation éventuelle des acquis est réalisée.

Tableau 1
Structure générale des démarches d'enseignement-apprentissage en comparaison avec la gestion pédagogique des activités

| GESTION PÉDAGOGIQUE | PROCESSUS | OBJECTIFS | TEMPS | CHEMINEMENT | DÉMARCHES POTENTIELLES | NOTES PERSONNELLES |
|----------------------|-------------------------------|---|-------------------------------|--|--|--------------------|
| Phase de préparation | Investigation spontanée ↓ | Poser et construire la situation problème | Temps de la mise en situation | <ul style="list-style-type: none"> - Déclencheur: <ul style="list-style-type: none"> • Questionnement • Observation • Etc. | Démarches - de conceptualisation - communicationnelle - de résolution de problèmes - expérimentale - de réalisation - esthétique - etc. ↓ | |
| | | | Temps de l'exploration | <ul style="list-style-type: none"> - Perceptions initiales - Inventaire des acquis - Débats, lectures, observations, recherches empiriques, etc. - Situation problème | | |
| Phase de réalisation | Investigation structurée ↓ | Traiter la situation problème | Temps de la planification | <ul style="list-style-type: none"> - Sélection d'une ou de quelques questions à traiter - Établissement des procédures requises pour traiter la ou les questions retenues | | |
| | | | Temps de la production | <ul style="list-style-type: none"> - Réalisation de la ou des tâches prévues | | |
| | | | Temps du traitement | <ul style="list-style-type: none"> - Analyse des résultats obtenus | | |
| Phase d'intégration | Structuration régulée ↓ | | Temps de la synthèse | <ul style="list-style-type: none"> - Activité de synthèse - Perspective métacognitive: <ul style="list-style-type: none"> • Objectivation du cheminement • Objectivation de la ou des démarches utilisées • Objectivation des nouveaux acquis • Confrontation des nouveaux acquis avec les perceptions initiales - Bilan des apprentissages - Réinvestissements - Évaluation des apprentissages réalisés | | |
| | | | | | | |

1.3 Toute étape de réalisation doit faire appel à une ou à des démarches d'apprentissage. En effet, tout enseignement des contenus d'apprentissage nécessite non seulement une intégration des acquis (compétences, habiletés, savoirs), mais aussi l'apprentissage de démarches appropriées (de façons de traiter rigoureusement) en fonction des objectifs visés et de contenus choisis.

Il existe plusieurs démarches d'enseignement-apprentissage que les élèves doivent progressivement acquérir. Ces démarches sont étroitement liées aux disciplines scolaires, par là à leurs contenus d'apprentissage et aux finalités qu'elles poursuivent. Sans entrer dans le détail, il est permis de faire les distinctions suivantes.

N.B. : Par **démarches d'enseignement-apprentissage**, il faut ici entendre les modalités opératoires requises par les objectifs d'apprentissage liés aux savoirs disciplinaires auxquelles les élèves font appel pour mettre en œuvre leur processus d'apprentissage dans la mesure où l'enseignant lui en offre la possibilité. Il s'agit des six phases présentées au tableau 1 qui se déclinent en fonction des contenus d'apprentissage visés.

- La **démarche de conceptualisation** a pour raison d'être de permettre aux élèves de développer des concepts. Elle est nécessaire pour construire, par exemple, les concepts d'énergie, de saison, de force, de pression, de société, de territoire, de culture, de relief, etc.). Elle s'applique généralement lorsque qu'on entend répondre à la question "Que (veut-on) savoir de...?" et elle est utilisée avant tout dans les domaines des sciences et de l'univers social, bien qu'elle est aussi d'usage en français et en mathématiques.
- La **démarche de résolution de problèmes** a pour raison d'être de permettre aux élèves de résoudre des problèmes. Elle s'applique évidemment avant tout dans le domaine des mathématiques, mais aussi, par exemple, lors de chaque phase de planification dans les différentes disciplines scolaires, car elle permet aux élèves de répondre à la question "Comment faire pour... ?".
- La **démarche communicationnelle** a pour raison d'être de permettre aux élèves de communiquer des informations à autrui. Elle s'applique évidemment avant tout dans le domaine des langues, mais aussi potentiellement chaque fois que les élèves ont à communiquer dans les autres disciplines scolaires, car elle permet aux élèves de répondre à la question "Que dire et comment le dire...?".
- La **démarche expérimentale** a pour raison d'être de permettre aux élèves de valider de manière systématique un phénomène de manière à le décrire, à le comprendre et à l'expliquer. Elle s'applique évidemment avant tout dans le domaine des sciences et de la technologie, car elle permet aux élèves de répondre à la question "Comment vérifier si ou que...?". Dans une démarche expérimentale, l'hypothèse se distingue de l'expression d'opinions. Si le recueil des opinions des élèves est utile pour obtenir leurs perceptions initiales lors des deux premières phases (mise en situation et exploration), il n'y aura de démarche expérimentale que si les élèves réalisent ensuite une démarche de recueil d'informations de manière à pouvoir formuler une ou des hypothèses vérifiables par expérimentation systématique et contrôlée.
- La **démarche de réalisation** a pour raison d'être de permettre aux élèves de concevoir et de réaliser un projet. Elle s'applique évidemment avant tout en technologie en vue de la réalisation d'un modèle ou d'un prototype par exemple, et elle peut faire appel aux quatre autres démarches en fonction du cheminement entrepris, pour conceptualiser, pour résoudre un problème, pour communiquer une information ou, encore, pour expérimenter une réalisation en le testant.

Ces cinq démarches se caractérisent ainsi par le recours à des procédures explicites et méthodiques qui peuvent solliciter l'imagination, l'inventivité, l'initiative. En ce sens, elles possèdent un caractère scientifique qui les distinguent, sans les exclure au point de départ, du tâtonnement empirique ou de l'essai et erreur.

- Quant à la **démarche esthétique (ou artistique)**, celle-ci a pour raison d'être de permettre aux élèves de développer leur expression artistique. Elle s'applique essentiellement dans le domaine des arts. Elle se différencie des autres démarches par son caractère inductif et la possibilité de recourir à l'imaginaire.

Le tableau 2 synthétise les cinq premières démarches en fonction des différents temps de la gestion des contenus d'apprentissage.

Tableau 2
Structuration générale des démarches d'apprentissage

| Objectifs | Temps | Démarche de conceptualisation | Démarche de résolution de problèmes | Démarche communicationnelle | Démarche expérimentale | Démarche de réalisation |
|---|-------------------------------|--|-------------------------------------|---|--|--------------------------------------|
| Poser et construire la situation problème | Temps de la mise en situation | Questionnement | Identification du problème | Intention de communication | Besoin de vérification | Identification du projet |
| | Temps de l'exploration | Exploration et élaboration du problème | Identification de ses composantes | Identification des éléments à communiquer | Identification des hypothèses sur la base de savoirs | Exploration des procédures possibles |
| Traiter la situation problème | Temps de la planification | Plan de recherche | Plan de résolution | Plan de communication | Plan de vérification | Plan de réalisation |
| | Temps de la production | Recueil des données | Opérationnalisation | Pratique | Expérimentation | Réalisation |
| | Temps du traitement | Traitement des données | Analyse des résultats obtenus | Objectivation de la pratique | Analyse des résultats obtenus | Analyse du produit |
| | Temps de la synthèse | Synthèse | Synthèse | Synthèse | Synthèse | Synthèse |

1.4 La question "Avec quoi enseigner" requiert de distinguer entre deux types d'outils:

- les **outils pédagogiques**, c'est-à-dire les moyens généraux utilisés tant par l'enseignant que par les élèves sans lien direct de nécessité avec les objets de savoir traités et auxquels ils peuvent recourir en diverses circonstances. Tel est par exemple le cas du tableau, du rétroprojecteur ou encore du cahier.
- les **outils didactiques**, c'est-à-dire ceux qui sont directement associés aux savoirs disciplinaires et qui sont nécessaires pour soutenir les processus d'apprentissage dans cette discipline. Tel est par exemple la règle ou le compas en mathématiques, le texte littéraire ou la grammaire en français, la carte ou la photographie en géographie, la ligne de temps ou le document historique en histoire, l'observation directe de la nature ou des sites à caractère scientifique en sciences, etc.

* * *

En tenant compte de ces trois éléments d'orientation – les six principales questions qui guident la planification des contenus d'apprentissage, les six temps de structuration d'une situation d'enseignement-apprentissage en fonction des contenus, les démarches d'apprentissage en lien avec les contenus –, un ensemble de questions est proposée pour aider à réfléchir à la gestion des contenus d'apprentissage dans les situations qui sont présentées aux élèves.

| 1. Pourquoi enseigner? | Notes personnelles |
|--|--------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> - Quelles sont mes intentions d'enseignement-apprentissage sur le plan des contenus prévus par le programme? - Ces intentions sont-elles en relation avec les objectifs du programme? - Ces intentions s'inscrivent-elles dans une planification plus large des contenus du programme? | |

| 2. Quoi enseigner? | Notes personnelles |
|---|--------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> - Quels sont les contenus que je me propose de faire apprendre à mes élèves? <ul style="list-style-type: none"> • Quelle(s) compétence(s)? • Quelle(s) connaissance(s) ou quel(s) savoir(s) essentiel(s)? • Quelle(s) technique(s)? - Ces contenus sont-ils en adéquation avec ceux prévus dans le programme? - Ces contenus sont-ils en lien avec les apprentissages antérieurs? | |

| 3. Comment enseigner? | Notes personnelles |
|--|--------------------|
| 3.1- Phase de mise en situation | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Quelle mise en situation (ou déclencheur) vais-je proposer à mes élèves? - Cette situation est-elle en adéquation (en fonction des apprentissages visés) avec la discipline scolaire abordée? - Cette situation fait-elle sens <ul style="list-style-type: none"> • pour mes élèves? <ul style="list-style-type: none"> - Permet-elle de créer un déséquilibre cognitif chez mes élèves? - Permet-elle de susciter la motivation chez mes élèves? • pour le savoir à enseigner? <ul style="list-style-type: none"> - Permet-elle de susciter la problématisation d'une question? - Est-elle en relation avec les contenus qui seront traités? • pour la réalité sociale? Permet-elle d'ancrer la phase d'exploration dans la réalité? - À quelle(s) stratégie(s) proposée(s) dans le programme ou à quelle(s) autre(s) stratégie(s) vais-je recourir pour exploiter la mise en situation? <ul style="list-style-type: none"> • Dès à présent, à quelle(s) démarche(s) d'apprentissage ai-je pensé et à laquelle (auxquelles) les élèves devront-ils recourir? | |

| | |
|---|--|
| <p>3.2- Phase d'exploration</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment vais-je procéder pour faire l'inventaire des acquis des élèves? - Comment vais-je procéder pour faire l'inventaire de leurs perceptions initiales et pour les conserver? <ul style="list-style-type: none"> • À quelles modalités vais-je recourir pour faciliter l'expression des perceptions initiales par mes élèves? - Comment vais-je adapter la suite de l'activité en fonction de mon analyse des perceptions initiales de mes élèves? - À quelle(s) stratégie(s) proposée(s) dans le programme ou à quelle(s) autre(s) stratégie(s) vais-je recourir pour permettre à mes élèves d'explorer la situation retenue et pour la problématiser? <ul style="list-style-type: none"> • Comment vais-je procéder pour aider mes élèves à préciser la situation problème et soutenir la formulation des aspects (question, hypothèse, problème, etc.) à traiter? • Ces stratégies vont-elles permettre aux élèves de construire la situation problème prévue? • Ces stratégies sont-elles en adéquation avec la spécificité de la discipline scolaire concernée? | |
| <p>3.3- Phase de planification</p> <ul style="list-style-type: none"> - À quelle(s) démarche(s) d'apprentissage vais-je recourir pour permettre à mes élèves élaborer le plan des tâches à accomplir pour traiter la situation problème? - À quelle(s) démarche(s) d'apprentissage vais-je faire appel? <ul style="list-style-type: none"> • Démarche de conceptualisation? • Démarche de résolution de problèmes? • Démarche communicationnelle? • Démarche expérimentale? • Démarche de réalisation? • Démarche esthétique? • Autre démarche? - La ou les démarches retenues sont-elles en adéquation avec la spécificité de la discipline scolaire concernée? - Comment vais-je aider mes élèves à identifier et à préciser la production à réaliser et le traitement des résultats obtenus? - Comment vais-je aider mes élèves à identifier les ressources nécessaires pour y parvenir? <ul style="list-style-type: none"> • Voir 4. Avec quoi enseigner? | |

| | |
|--|--|
| <p>3.4- Phase de production</p> <ul style="list-style-type: none"> - À quelle(s) stratégie(s) proposée(s) dans le programme ou à quelle(s) autre(s) stratégie(s) vais-je recourir pour permettre à mes élèves de mener à bien les tâches de production identifiées lors de la phase de planification? <ul style="list-style-type: none"> • Ces stratégies sont-elles en adéquation avec la spécificité de la discipline scolaire concernée? - Comment vais-je les guider et les soutenir lors de cette phase de production? | |
| <p>3.5- Phase de traitement</p> <ul style="list-style-type: none"> - À quelle(s) stratégie(s) proposée(s) dans le programme ou à quelle(s) autre(s) stratégie(s) vais-je recourir pour permettre à mes élèves de traiter les résultats obtenus à la suite de la phase de production? <ul style="list-style-type: none"> • Ces stratégies sont-elles en adéquation avec la spécificité de la discipline scolaire concernée? - Comment vais-je les guider et les soutenir lors de cette phase de traitement? - Sur quelle production de synthèse (texte, exposé, dessin, graphique, carte, schéma, plan, procédure de résolution, etc.) ce traitement débouchera-t-il? | |
| <p>3.6- Phase de synthèse</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment cette production de synthèse sera-t-elle exploitée? - À quelle(s) stratégie(s) proposée(s) dans le programme ou à quelle(s) autre(s) stratégie(s) vais-je recourir pour permettre à mes élèves d'intégrer les contenus acquis et la ou les démarches d'apprentissage réalisées? <ul style="list-style-type: none"> • Comment vais-je procéder pour faire objectiver par mes élèves le cheminement réalisé? • Comment vais-je procéder pour faire objectiver par mes élèves la ou les démarches mises en œuvre? • Comment vais-je procéder pour faire objectiver par mes élèves les nouveaux acquis? • Comment vais-je procéder pour faire confronter par mes élèves les nouveaux acquis avec leurs perceptions initiales que j'ai conservées? - Quels suivis et réinvestissements vais-je prévoir à la suite de cette activité d'enseignement-apprentissage? | |

| | |
|--|----------------------------------|
| <p>4. Avec quoi enseigner?</p> | <p>Notes personnelles</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - À quels outils didactiques, en lien avec les contenus disciplinaires concernés, vais-je recourir? - À quelle(s) stratégie(s) proposée(s) dans le programme ou à quelle(s) autre(s) stratégie(s) vais-je recourir pour permettre à mes élèves d'utiliser ces outils de manière appropriée? | |

| 5. Quoi et comment évaluer les apprentissages réalisés? | Notes personnelles |
|--|--------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> - Quels sont les contenus traités que je prévois évaluer à la fin de l'activité d'enseignement-apprentissage? - À quelles modalités d'évaluation vais-je recourir pour évaluer chez mes élèves <ul style="list-style-type: none"> • les nouveaux acquis? • la progression dans l'intégration de la o u des démarches d'apprentissage exploitées? • le développement de la ou des compétences abordées? • le développement des techniques et outils en lien avec les contenus disciplinaires traités? - Quelles seront les traces laissées par les élèves (démarches, productions, etc.) qui seront exploitées pour évaluer les apprentissages réalisés? - Comment vais-je procéder pour établir le bilan des apprentissages réalisés par mes élèves à la suite de l'activité d'enseignement-apprentissage? - Comment vais-je faire pour les en informer? - À quelles modalités puis-je recourir pour introduire des activités de consolidation, de remédiation, d'approfondissement, etc.? | |