

Renforcement des cadres pour l'enseignement et l'apprentissage

Un Programme de développement Professionnel
des cadres de l'enseignement
par "Teachers Without Borders"
("Enseignants sans Frontières")



Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la
[Licence Creative Commons Paternité 3.0 non transcrit.](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/)



Cours 1: Education pour le Nouveau Millénaire

Cours 1: Education pour le Nouveau Millénaire

Unité 1: Aspects d'un bon enseignement

Apporter de nouvelles idées en classe
Une différente perspective

DR. CROCS:

Découverte

Risque

.

Collaboration

Réelles tâches / Conséquences

Originalité

Compétences

Service

Le 21ème siècle marque le début de changements clés dans l'Education :

1. D'un point de vue régional à un point de vue *mondial*
2. De la couverture de la matière à la *découverte* de la matière
3. De la réception passive de l'information à la *demande d'information active*
4. D'une orientation sur les résultats à une *orientation sur le processus d'apprentissage*
5. De la soumission et de la compétition à la *collaboration* et à la *demande d'information*.

Si quelqu'un maîtrisait un ensemble de données et mémorisait des faits, il était considéré comme un maître. Certains croient fermement à la conviction que les niveaux seraient plus bas si la créativité, l'innovation, l'expérimentation, et le jeu étaient introduits dans le programme. Ce point de vue considère qu'il y a une quantité limitée de choses à savoir, et que plus on accumule de connaissances, plus on réussira.

Une personne instruite, cependant, est plus que la somme de faits, elle est capable de penser, de résoudre des problèmes, et de collaborer sur de nouvelles approches. Une personne instruite s'appuie sur la recherche et l'expérience pour découvrir de nouvelles questions, plutôt que de simplement couvrir les matières. Cela demande un esprit actif et imaginatif, une appréciation du risque et de demande d'information, ainsi qu'une capacité à apprendre de ses erreurs.

La recherche a confirmé que les étudiants et les enseignants instruits apprennent mieux et retiennent plus et plus longtemps. Les étudiants engagés, dans un programme en plusieurs séquences, prennent du plaisir à apprendre les uns des autres, à rester à l'école plus longtemps, et réaliser de meilleurs résultats aux tests standardisés nationaux.

Nous avons tendance à penser à ces points de vue en se rappelant le nom d'une personne: Dr. CROCS. Chaque lettre correspond à l'éducation qui répond aux besoins des enfants et qui inspire à l'apprentissage:

Découverte: Apprendre à découvrir et utiliser les informations .

Risques: Tenter sa chance et apprendre de ses erreurs.

Collaboration: Utilisation de la valeur du groupe pour améliorer l'apprentissage et mettre en commun les ressources.

De Réelles Taches avec de Réelles Conséquences: Offrir la possibilité de relever des challenges et d'en être responsable.

Originalité: Passer de l'action d'être assis passivement à l'apprentissage actif dans la communauté, à l'extérieur, et à travers sa propre découverte d'intérêts.

Compétences: Relier tous les programmes aux normes nationales et aux compétences instruites.

Service: Utiliser l'éducation d'une certaine manière afin qu'elle réponde aux besoins de la société.

Il existe plusieurs types d'enseignants et plusieurs contextes culturels, politiques et régionaux. La tâche ambitieuse de la préparation des enseignants pour le 21ème siècle exige que nous offrons la meilleure information possible afin que nous puissions apporter notre contribution à un avenir durable pour toutes les générations.

Lecture supplémentaire:

Education 2050 par Dee Dickinson:

http://www.newhorizons.org/future/dickinson_imagine.htm (en anglais)

Définir les termes

Education mondiale vs. Education globale (totale); Traditionnel vs. Tradition

Teachers without Borders (Enseignants Sans Frontières) n'est pas une question d'éducation mondiale en tant qu'accumulation de faits sur le monde ou cours de géographie. Bien que ceux-ci soient, en effet, importants, nous nous concentrons sur l'éducation qui est globale dans le sens où elle inclut toutes les méthodes qui traitent de l'enfant dans son ensemble, le sujet en tant qu'exploration dans son ensemble et l'intégration de sujets en tant qu'apprentissage dans son ensemble.

Un autre fait marquant est la différence entre le traditionnel et la tradition. Alfred North Whitehead a fait cette distinction claire: il a défini le traditionnel comme "les idées mortes des vivants" et la tradition comme les «idées vivantes des morts». C'est une bonne distinction et un guide. Personne ne veut éliminer les chefs-d'œuvre d'époques révolues ou renier sa propre histoire au profit des nouvelles tendances, et encore moins celles qui n'ont pas été testées.

Une personne instruite dans le 21^e siècle se souvient et apprécie l'Histoire, tout en embrassant le présent. En effet, tout ce qui est durable protège l'avenir en s'enracinant dans le passé. Nos cours reflètent la sagesse, que ce soit celle d'un villageois s'appuyant sur la tradition orale, ou celle d'un érudit s'appuyant sur la tradition écrite du texte et du contexte.

Teachers without Borders (Enseignants Sans Frontières) respecte la tradition et l'apprentissage autochtone. Nous considérons les aspects culturels de la société comme l'un de ses piliers. Nous tenons à souligner, par conséquent, l'importance des contributions qui proviennent de sociétés qui peuvent ne pas avoir de langue écrite ou de dispositifs technologiques modernes. Une éducation du 21^{ème} siècle, par conséquent, ne devrait pas être remplacée par les adjectifs «moderne», «meilleure» ou «occidentale». Il s'ensuit que l'éducation du 21^{ème} siècle célèbre et renforce la sagesse, peu importe où et quand elle est mis en place.

Les aspects d'un bon enseignement

Il y a beaucoup de théories à ce sujet comme vous devriez le savoir. Cependant, un bon enseignement, ce n'est pas de la théorie, mais de la pratique. La théorie devrait façonner ce que vous faites, mais plus que tout, elle devrait être assimilée afin que cela soit naturel. Teachers without Borders (Enseignants Sans Frontières) a transformé la théorie en conseils (d'enseignant à enseignant), et nous l'avons résumé ci-dessous, simplement et clairement:

Focalisez-vous sur les élèves, et non pas sur vous-mêmes. Vous n'êtes pas un expert chargé d'administrer aux élèves la «pilule» de la connaissance. Cela ne fonctionne pas de cette façon. Lorsque vous planifiez vos leçons, pensez à ce que les élèves feront, comment ils découvriront et utiliseront l'information, et non pas comment vous effectuerez cela.

Focalisez-vous sur les personnes que vos élèves sont. Comme le proverbe dit , «C'est *vous* qui savez » Le mot «éducation» vient du mot latin qui signifie *educare* qui signifie "faire pousser et élever." C'est ce que vous faites. Les enseignants et les parents qui connaissent le mieux leurs enfants sont les plus efficaces. Il y a une grande différence entre le simple fait de connaître quelque chose au sujet d'un enfant et le *connaître* vraiment. La différence est l'écart entre la médiocrité et l'excellence. Votre salle de classe, vos devoirs, et votre nature devraient mettre en exergue les conditions qui font de la réelle connaissance des enfants, une priorité.

Faites-en sorte que l'environnement soit sain. L'éducation ce n'est pas la remise en question de qui on est mais la remise en question des idées. Nous ne pouvons pas penser quand nous avons peur. Votre salle de classe et l'environnement doivent être exempt d'intimidation. (Comme l'a souligné TWB (ESF), si jamais vous frappez un enfant, vous serez retiré de ce cours.) Souvent, l'intimidation vient d'une remarque qui détruit la volonté d'apprendre d'un enfant . N'embarrassez jamais un enfant en public.

Montrez, ne dites pas. Il ya plusieurs explications à cela. Ecrire bien, par exemple, c'est décrire une journée d'automne en offrant des images de feuilles pourpre et jaune, l'odeur appétissante de la cuisson du pain, le craquement de la neige sous les pieds.

Dire, c'est «aller de haut en bas». Montrer, c'est «aller de bas en haut » C'est le thème ici. En matière d'enseignement, montrez aux élèves où ils vont et ce qu'ils doivent accomplir. Ensuite, montrez-leur comment y arriver. Donner des exemples. Créez-les. Utilisez-les. Faites-en sorte que ce qu'ils cherchent soit clair et réel afin qu'ils puissent y arriver. Vous enseignez la physique? Alors montrez-leur le principe en application, montrez-leur la dynamique, amenez-les à comprendre «comment et pourquoi » comparer les chiffres avec la réalité. Montrez-le leur.

Décomposez-le, mais ne le brisez pas. Les grands enseignants savent rendre familier ce qui ne l'était pas. Parfois, un concept est trop compliqué. Si tel est le cas, commencez par la base et continuez petit à petit jusqu'à la fin de l'explication. Les gens ont besoin de comprendre l'histoire: comment elle commence, vers où elle mène, et comment elle se termine. Il est donc important de rendre les choses suffisamment claires, en petits morceaux, de sorte que les gens puissent rassembler les pièces du puzzle. Le programme et l'enseignement ont besoin d'un début, d'un milieu et d'une fin. Faites-en sorte que les étudiants soient engagés, amenez-les à la compréhension, et montrez-leur en quoi les leçons sont précieuses.

Dites la vérité. De nombreux enseignants estiment que, s'ils n'ont pas toutes les réponses, ils n'ont pas de valeur. Personne n'a peut avoir toutes les réponses. Si vous répondez à un élève avec un « Je ne sais pas » , peut-être pouvez vous l'étendre à un " Essayons de trouver la réponse. " Guidez vos élèves pour qu'ils deviennent des collaborateurs dans leur propre apprentissage. Invitez-les à être experts en la matière. Les élèves ont besoin d'authenticité, et non pas de crainte.

Rendez-le cours humain. Lors de la conception des programmes, découvrez ce qui connecte les gens entre eux. Les mathématiques ont été inventé pour une raison alors décrivez un problème : un vrai problème qui peut se résoudre. Tous les grands enseignements rendent claires des idées complexes en liant l'abstrait à une entreprise humaine.

Mettez l'accent sur ce que vous voulez que les élèves mémorisent. Optez pour la profondeur, plutôt que pour la largeur. Jouez avec les points importants, en introduisant différentes manières pour essayer de comprendre les questions clés. (On abordera ceci plus tard, dans la section sur les styles d'apprentissage.) Pour l'instant, concentrez-vous sur ce que, à la fin de la journée, les élèves peuvent identifier en tant que noyau de la leçon - ce dont ils se souviendront. Lorsque toutes les finitions à l'argile ont été réalisé, quelle est la pièce sculptée et élégante qui en résulte?

Les questions sont aussi bonnes que les réponses. Les bonnes questions exigent une

réflexion. Le lauréat du prix Nobel de la paix Elie Wiesel est, un jour, rentré de l'école et s'est assis auprès de sa mère près de la table de la cuisine. Au lieu de lui demander: «Comment c'était à l'école?» Ou "Quelle note as-tu eue?", sa mère lui demanda: «As-tu posé de bonnes questions aujourd'hui?" Les questions sondent. Les réponses viennent de l'étude et devraient, elles-mêmes, être le stimulus de meilleures questions et plus importantes.

Moins c'est plus. Nous ne disons pas qu'il faut que vous enseigniez moins, mais plutôt que vous enseigniez plus en parlant moins. Lorsque vous posez une question, ne pas vous y plongez pas et n'y répondez pas si vous n'obtenez pas de réponse immédiatement. Chérissez le temps de réflexion. Ecoutez. Faites attention à la façon dont les élèves se sentent, dont ils réagissent au contact avec la matière, et comment ils interagissent entre eux.

Donner aux élèves l'occasion d'enseigner. Nous savons tous que cela est vrai: l'enseignement n'est pas séparé de l'apprentissage. Puisque c'est le cas, ne nous contentons pas de réserver l'enseignement uniquement aux enseignants. Donnez aux élèves la possibilité de devenir des experts dans un domaine et de partager leur expertise. Donnez des chances aux élèves les plus âgés ou aux élèves plus compétents d'aider les plus jeunes ou les moins compétents.

Pensez à la façon dont les entraîneurs d'athlétisme et les artistes travaillent. L'entraîneur montre ce qu'il sait, il explique les règles, il donne à l'étudiant la possibilité de s'entraîner, il donne son opinion et il met l'élève dans des situations de la vie réelle. C'est ce que l'enseignant devrait faire. L'artiste assemble des matériaux, il conçoit une œuvre, il travaille par étape, et il expose son travail à la critique. C'est ce que l'enseignant devrait faire. L'entraîneur d'athlétisme et l'artiste sont des enseignants non-traditionnels, et ils ont beaucoup à nous offrir. Leurs techniques sont la clé pour les nombreux étudiants qui ne pourraient pas « saisir » la matière, autrement, comme à partir des conférences, des mémorisations, ou des documents.

Cours 1: Education pour le Nouveau Millénaire

Unité 2: Théorie pour le Nouveau Millénaire

Piaget, Erickson et le Constructivisme

Piaget

Le biologiste et psychologue Jean Piaget (1896-1980) est connu pour avoir construit un modèle, très influent, de développement et d'apprentissage de l'enfant.

La théorie de Piaget est basée sur l'idée que l'enfant en développement construit des structures cognitives, en d'autres termes, des « cartes » mentales ou des concepts liés pour comprendre et répondre aux expériences physiques dans son environnement. Piaget affirma plus tard qu'en se développant, la structure cognitive de l'enfant devient plus complexe passant des quelques réflexes innés, tels que pleurer ou sucer son pouce, aux activités mentales hautement complexes.

Discussion

La théorie de Piaget identifie quatre stades de développement et les processus au travers desquels les enfants progressent.

Les quatre stades de développement sont les suivants :

1) Le stade sensori-moteur (de la naissance à 2 ans)

L'enfant, à travers l'interaction physique avec son environnement, construit une série de concepts à propos de la réalité et comment cela fonctionne. C'est le stade où l'enfant ne sait pas que les objets physiques existent quand même, même s'ils sont hors de sa vue (permanence de l'objet).

2) Le stade pré-opérationnel (de 2 à 7 ans)

L'enfant n'est pas encore capable de conceptualiser l'abstrait. Il a besoin de situations physiques concrètes.

3) Le stade des opérations concrètes (de 7 à 11 ans)

Avec l'accumulation d'expériences physiques concrètes, l'enfant commence à conceptualiser en créant des structures logiques qui expliquent ses expériences physiques. La résolution de problèmes abstraits est aussi possible à ce stage. Par exemple, les équations arithmétiques peuvent être résolues avec des nombres et pas seulement avec des objets.

4) Le stade des opérations formelles (commence à partir de 11 à 15 ans)

A ce stade, les structures cognitives de l'enfant sont comme celle d'un adulte. Elles incluent le raisonnement conceptuel.

Piaget exposa brièvement plusieurs principes pour construire des structures cognitives. Durant les stades de développement, l'enfant expérimente son environnement en utilisant les cartes mentales qu'il a construit jusqu'alors. Si l'expérience est une expérience déjà vécue, cela rentre facilement-ou cela est assimilé- dans la structure cognitive de l'enfant afin qu'il maintienne son « équilibre » mental. Si l'expérience est différente ou nouvelle, l'enfant perd l'équilibre et modifie sa structure cognitive afin de s'adapter aux nouvelles conditions. De cette manière, l'enfant érige de plus en plus de structures cognitives adéquates.

Comment la théorie de Piaget impacte l'apprentissage

Programme : Les éducateurs doivent planifier un programme développemental approprié qui favorise la croissance logique et conceptuelle de leurs étudiants.

Enseignement : Les professeurs doivent mettre l'accent sur le rôle crucial que les expériences –ou les interactions avec l'environnement ambiant- jouent dans le processus d'apprentissage de l'étudiant. Par exemple, les professeurs doivent prendre en compte le rôle des concepts fondamentaux, tel que la permanence des objets, dans le fondement des structures cognitives.

Erikson

Le psychanalyste Erik Erikson (1902-1994) décrit les stades physiques, émotionnels et psychologiques du développement humain. et traitent des questions spécifiques, ou des travaux ou des tâches de développement à chaque étape.

Nourrisson (Confiance vs. Méfiance)

L'enfant a besoin d'un maximum de confort et un minimum d'incertitude afin d'avoir confiance en lui, envers les autres et en l'environnement. Il est essentiel de créer une atmosphère d'attention- sentiment que l'enfant éprouve lorsqu'il sent qu'il existe dans le monde et qu'il a de la valeur.

Tout-petit (Autonomie vs. Honte et Doute)

L'enfant travaille afin de maîtriser son environnement physique tout en maintenant l'estime de soi. Ici, le tout-petit veut être une personne à part entière, prête à conquérir le monde et obtenir des récompenses immédiates et des punitions. L'enfant commence, alors, à réaliser qu'il est une personne qui a des droits. Il est essentiel, à ce stade, de lui donner des choix tout en s'assurant que les règles soient suivies et que les adultes soient responsables. L'enfant fera des gestes dangereux, il est donc important que ceux qui s'en occupent soient vigilants.

Enfant d'âge préscolaire (Initiative vs. Culpabilité)

L'enfant commence à mettre en œuvre, et non pas imiter, des activités. Il développe sa conscience et son identité sexuelle. Il réalise qu'il peut commencer une activité, et pas

seulement faire ce qu'on lui dit de faire. L'enfant commence à différencier le bien du mal. Il est important de lui parler de manière calme et raisonnée dans le but de l'aider à développer un sens de jugement moral.

Age scolaire (Travail vs. Infériorité)

L'enfant essaie de développer de l'amour propre en peaufinant ses compétences. En matière de jugement, un enfant en âge scolaire apprend à se distinguer des autres. Qu'est-ce que je sais bien faire? Est-ce que je réussis bien ceci ou cela? C'est ici que l'enfant commence à essayer des activités différentes afin de tester certaines théories sur qui il est. Il est important de fournir un climat de confiance, d'expérimentation, et de louange pour les réalisations, tout en minimisant la concurrence entre les élèves qui suscite la faible estime de soi.

Adolescent (Identité vs. Confusion des rôles)

Les adolescents essaient d'intégrer de nombreux rôles (enfant, frère/ sœur, étudiant, sportif, travailleur) dans leur image d'eux-mêmes, en tenant compte des autres adultes et des autres adolescents. Partout dans le monde, l'adolescence n'est pas une tâche facile. C'est un moment de résistance contre les parents et les enseignants afin de se distinguer. La prise de risque peut être beaucoup plus dangereuse. Le rôle de l'identité est ici crucial, et il est important pour les étudiants de voir les conséquences de leur comportement, plutôt que pour les parents ou les enseignants de les protéger de la vie. En même temps, leurs capacités intellectuelles sont en plein développement, et il est donc très important de respecter les intelligences des adolescents. Enfin, nous devons leur donner des occasions, comme le service, qui émeuvent leurs cœurs. Le résultat sera une jeune personne pleine de vitalité, active et intéressée qui tient à ses convictions et qui s'efforce de s'y tenir.

Jeune adulte (Intimité vs. Isolation)

Les jeunes adultes apprennent à faire des engagements personnels à un autre tel un conjoint, un parent, ou un partenaire. A ce stade, les étudiants en âge d'aller à l'université commencent à voir qui ils sont et ce qu'ils peuvent faire. Ils pensent à des engagements à long terme et y donnent leur propre «définition». Il est important d'écouter attentivement et, en tant que personne qui s'occupe d'eux, de respecter leur capacité à faire leurs propres choix.

Adulte d'âge moyen (Générativité vs. Stagnation)

Les adultes cherchent la satisfaction dans la carrière par le biais de la productivité, dans la famille, et dans les intérêts civiques.

Adulte plus âgé (Intégrité vs. Désespoir)

Les adultes plus âgés regardent les accomplissements de leur vie, font face à la perte et à la préparation à la mort.

Le Constructivisme

Le dernier mot à la mode dans les cercles éducatifs est le mot constructivisme. Il s'applique à l'apprentissage de la théorie *et* à l'épistémologie (sur la façon dont les personnes apprennent et sur la nature de la connaissance). Nous n'avons pas besoin de succomber à chaque nouvel engouement mais nous avons besoin de penser à notre travail en fonction des théories de l'apprentissage et de la connaissance.

Alors nous devons nous poser les questions suivantes: Qu'est ce que le constructivisme? Qu'a t il de nouveau et de pertinent à nous apprendre? Comment l'appliquer à notre travail?

Qu'entendons-nous par constructivisme?

Le terme fait référence à l'idée selon laquelle lors de l'apprentissage, les personnes acquièrent un savoir pour eux-mêmes (chacun apprend de façon individuelle et socialement). Construire un savoir signifie apprendre.

Les conséquences importantes de cette vision du constructivisme sont doubles :

1. Nous devons nous focaliser sur l'apprenant en réflexion sur l'apprentissage et non pas sur le sujet ou la leçon à enseigner.
2. Aucune connaissance n' est indépendante du sens attribué à l'expérience construite par l'apprenant, ou la communauté d'apprenants.

Même si cela paraît radical d'un point de vue quotidien, c'est une position qui a souvent été adoptée depuis que les gens ont commencé à considérer l'épistémologie.

Si on accepte la théorie du constructivisme, on doit reconnaître que la connaissance n'est pas indépendante de celui qui a la connaissance, mais on construit la connaissance pour soi-même lorsque l'on apprend.

Apprendre ce n'est ni comprendre la "vraie" nature des choses, ni se rappeler des idées perçues comme parfaites. C'est plutôt une construction personnelle et sociale du sens provenant des explications (et nous insistons sur le pluriel du terme) que nous donnons à la variété incroyable de sensations désordonnées ou déstructurées.

La question la plus importante est la suivante : Y a t il une réelle différence dans notre travail quotidien entre considérer la connaissance comme un monde "réel" indépendant de nous ou la considérer comme une de nos propres créations? La réponse est "Oui, il a bel et bien une différence", à cause du premier point évoqué ci-dessus : dans notre profession, nos positions épistémologiques dirigent nos positions pédagogiques.

Si nous croyons que le savoir consiste à apprendre à connaître le vrai monde, alors nous nous efforçons, d'abord et avant tout, de comprendre ce monde et de l'organiser le plus

rationnellement possible. En tant que professeurs, nous devons le présenter aux élèves. Cette position peut encore nous engager à proposer des activités à l'élève, avec un apprentissage pratique et des occasions d'expérimenter et de manipuler les objets du monde. Mais l'intention est de toujours faire comprendre à l'élève la structure du monde indépendante de lui. Nous aidons l'élève à comprendre le monde mais nous ne lui demandons pas de construire son propre monde.

Dans de nombreuses cultures, l'histoire de l'apprentissage n'a jamais considéré l'élève. Le devoir du professeur était de communiquer à l'élève le contenu de la leçon. La seule adaptation faite était la prise en compte des différents points d'entrée appropriés aux différents élèves. Les temps ont changé.

La théorie du constructivisme exige que nous changions notre attention de 180 degrés. Nous devons tourner le dos à toute idée de "machine englobant tout" qui décrit la nature des choses et nous devons plutôt regarder ces merveilleux êtres humains-les élèves-qui crée chacun leur propre modèle, pour expliquer la nature des choses.

Si nous acceptons la position du constructivisme, nous devons inévitablement suivre une pédagogie soutenant que nous devons donner aux élèves l'opportunité :

- a) d'interagir avec des données sensorielles et
- b) de construire leur propre compréhension.

Ce second point est un plus difficile à accepter. La plupart d'entre nous hésite sans cesse entre la croyance que nos élèves construiront du sens acceptable à nos yeux (et peu importe ce que l'on entend par acceptable) et notre besoin de construction de sens pour eux. Cela veut dire créer des situations où les élèves ne sont pas libres de mener à bien leurs propres actions mentales mais tout en "apprenant" aussi les situations qui les guident vers nos idées sur le sens de l'expérience.

Quels sont les principes directeurs de la pensée constructiviste que nous devons garder en mémoire lorsque nous considérons notre rôle d'éducateurs?

Voici un aperçu de quelques idées, toutes fondées sur la conviction que l'apprentissage se compose de sens construits par les individus:

1. *Apprendre est un processus actif* dans lequel l'apprenant utilise des entrées sensorielles et construit le sens en dehors de lui. La formulation plus traditionnelle de cette idée implique la terminologie de l'apprenant actif (terme de John Dewey) en soulignant que l'apprenant doit faire quelque chose, et que l'apprentissage n'est pas l'acceptation passive des connaissances qui existent. En d'autres termes, l'apprentissage implique l'apprenant tout en l'intéressant au monde qui l'entoure.
2. *Les personnes apprennent à apprendre au fur et à mesure qu'ils apprennent*: Apprendre signifie construire du sens et des systèmes de sens. Par exemple, si on apprend la chronologie des dates d'une série d'événements historiques, on apprend

simultanément la signification de la chronologie. Chaque sens que nous construisons nous rend plus capable de donner du sens à d'autres sensations qui peuvent correspondre au même schéma.

3. *L'action essentielle de la construction du sens est mentale* : Cela se passe dans l'esprit. Les actions physiques et l'expérience pratique peuvent être nécessaires à l'apprentissage, spécialement pour les enfants, mais cela n'est pas suffisant. Nous devons fournir des activités qui engagent aussi bien l'intellectuel que le manuel (John Dewey appelle cela l'activité de réflexion).
4. *Apprendre implique la langue*: la langue que nous utilisons influence l'apprentissage. D'un point de vue empirique, les chercheurs ont noté que les personnes se parlent à elle-même lorsqu'elles apprennent. D'un point de vue plus général, il y a de nombreux arguments, présentés le plus souvent avec conviction par Lev Vygotsky (1896 – 1934), statuant que la langue et l'apprentissage sont liés. Ce point est clairement souligné dans le travail de Elaine Gurian, qui a parlé de la nécessité de respecter la langue maternelle dans le développement des expositions du Musée Amérindien Américain. Le désir d'avoir des supports et des programmes dans leur propre langue a été une demande importante venant de nombreux membres de diverses communautés amérindiennes.
5. *Apprendre est une activité sociale*: notre apprentissage est intimement lié à notre connexion avec les autres êtres humains, nos professeurs, nos proches, notre famille mais aussi de simples connaissances comme les personnes devant ou derrière nous (dans la queue) d'une exposition au musée. Nous avons plus de chances de réussir à instruire si nous reconnaissons ce principe plutôt que de l'occulter. Une grande partie de l'éducation traditionnelle est orientée vers l'isolement de l'apprenant de toute interaction sociale, et tend à faire de l'éducation une relation seulement entre l'apprenant et la matière objective à apprendre. En revanche, l'éducation progressive reconnaît l'aspect social de l'apprentissage et de l'usage de la conversation, de l'interaction avec les autres, et de l'application des connaissances en tant que partie intégrante de l'apprentissage.
6. *Apprendre est contextuel*: on n'apprend pas les faits isolés et les théories sur une terre éthérée abstraite de l'esprit séparé du reste de nos vies. Nous apprenons en fonction de ce que nous connaissons déjà, ce en quoi nous croyons, nos préjugés et nos craintes. Après réflexion, il devient clair que ce point est en fait un corollaire de l'idée que l'apprentissage est actif et social. Nous ne pouvons pas séparer notre apprentissage de nos vies.
7. *On a besoin de connaissance pour apprendre*: Il n'est point possible d'assimiler de nouvelles connaissances sans avoir une certaine structure, développée sur des connaissances antérieures, sur laquelle on va pouvoir construire. Plus on en sait, plus on a envie d'en apprendre. Par conséquent, tout effort pour enseigner doit être relié avec l'état de l'élève et doit montrer le chemin d'apprentissage à l'élève en fonction de ses connaissances antérieures.
8. *Cela prend du temps pour apprendre*: apprendre, ce n'est pas instantané. Pour qu'un apprentissage significatif ait lieu, il nous faut revisiter les idées, les pondérer, les essayer, jouer avec et les utiliser. Cela ne peut pas se produire lors des 5 à 10 minutes habituellement passés dans une galerie d'art (et encore moins dans les quelques

secondes qu'on passe à contempler une œuvre d'art). Si vous réfléchissez à tout ce que vous avez appris, vous vous rendrez compte rapidement que cela est le produit d'une exposition répétée et de la pensée. Les moments de la pensée profonde peuvent même, voire surtout, nous relier à des périodes plus longues de préparation.

9. *La motivation est un élément clé dans l'apprentissage.* Non seulement la motivation aide à l'apprentissage, mais elle est fondamentale à l'apprentissage. Cette idée de la motivation, comme décrit ici, est largement conçue pour inclure une compréhension de toutes les façons dont les connaissances peuvent être utilisées. Même avec le plus sévère et le plus direct des enseignements, nous ne saurons être capables d'utiliser les connaissances qui nous ont été inculqués sans les comprendre.

Les styles d'apprentissage, la pensée du cerveau et les théories de contrôle

La théorie des styles d'apprentissage

Définition

Cette approche de l'apprentissage met l'accent sur le fait que les individus perçoivent et traitent l'information de façon très différente. La théorie des styles d'apprentissage implique que la quantité d'information que les individus apprennent à plus à voir avec le fait que l'expérience éducative soit orientée vers leur style particulier d'apprentissage plutôt que le fait qu'ils soient ou pas intelligents.

En fait, les éducateurs ne devraient pas demander, « L'élève est-il intelligent ? » mais plutôt « De quelle façon est-il intelligent ? »

Discussion

Le concept de styles d'apprentissage est enraciné dans la classification des types psychologiques. La théorie des styles d'apprentissage s'appuie sur des recherches démontrant que, de par l'hérédité, l'éducation, et la demande actuelle de l'environnement, les différents individus ont tendance à percevoir et traiter l'information différemment. Les différentes façons de le faire sont généralement classées comme ci-dessous:

Observateurs concrets et abstraits

Les observateurs concrets comprennent l'information à travers l'expérience directe en faisant, en agissant, en devinant et en ressentant. Cependant, les observateurs abstraits saisissent l'information à travers l'analyse, l'observation et la pensée.

Traitement d'information actif ou pensif

Ceux qui traitent les informations de façon active donnent un sens à une expérience en utilisant immédiatement les nouvelles informations. Ceux qui traitent l'information de façon pensif donnent un sens à une expérience en y réfléchissant et en y pensant.

L'école traditionnelle a tendance à favoriser l'observation abstraite et le traitement pensif de l'information. Les autres types d'apprentissage ne sont ni récompensés, ni mis en place dans les programmes, dans l'instruction et autant dans l'évaluation.

Comment la théorie des styles d'apprentissage impacte l'éducation

Programme: En plus des compétences traditionnelles d'analyse, de raison et de résolution séquentielle de problèmes, les éducateurs doivent mettre l'accent sur l'intuition, les sentiments, les sensations, et l'imagination.

Enseignement: Les enseignants devraient concevoir leurs méthodes d'enseignement pour connecter avec les quatre styles d'apprentissage en eux en utilisant des combinaisons différentes d'expérience, de réflexion, de conceptualisation et d'expérimentation. Les instructeurs peuvent présenter une grande variété d'éléments expérientiels dans la classe tout comme le son, la musique, les supports visuels, le mouvement, l'expérience et la parole.

Evaluation: Les enseignants devraient utiliser une variété de techniques d'évaluation axées sur le développement de la capacité de l'ensemble du cerveau et sur chacun des différents styles d'apprentissage.

La théorie de la pensée de l'hémisphère gauche et droit du cerveau.

Définition

Cette théorie de la structure et des fonctions de l'esprit suggère que les deux parties différentes du cerveau contrôlent deux modes de pensée différents. Elle suggère également que chacun d'entre nous a une préférence sur l'un des deux modes.

Discussion

L'expérimentation a démontré que les deux parties différentes, ou hémisphères, du cerveau sont responsables des différentes façons de penser. Le tableau suivant illustre les différences entre la pensée de l'hémisphère gauche et droit du cerveau.

Hémisphère gauche du cerveau	Hémisphère droit du cerveau
Logique Séquentiel Rationnel Analytique Objectif Attention portée au détail	Aléatoire Intuitif Holistique Esprit de synthèse Subjectif Attention portée a la vue d'ensemble

Regardez la vidéo : *L'éducation du cerveau droit et du cerveau gauche (en anglais)* (<http://www.youtube.com/watch?v=SyV2Yee9BrY>), une méthode douce mais efficace pour activer les hémisphères gauche et droite afin qu'ils travaillent ensemble pour accélérer l'apprentissage, activer la mémoire photographique, développer la lecture rapide et rendre l'apprentissage amusant dès le jeune âge pour les enfants et parents.

La plupart des individus ont une préférence marquée pour l'un de ces styles de pensée. Cependant, certains utilisent plus souvent le cerveau dans son ensemble et sont tout aussi experts dans l'utilisation des deux hémisphères. En général, les écoles ont favorisé l'hémisphère gauche de la pensée tout en minimisant l'hémisphère droit du cerveau. Les sujets scolaires utilisant l'hémisphère gauche du cerveau se concentrent sur le raisonnement logique, l'analyse et la précision. D'autre part, les sujets utilisant l'hémisphère droit du cerveau mettent l'accent sur l'esthétique, le sentiment et la créativité.

Comment le mode de pensée du cerveau droit versus celui du cerveau gauche impacte l'apprentissage

Programme: Afin d'être capable de stimuler de manière égale les deux hémisphères dans leur orientation, les écoles ont besoin de donner un poids égal aux arts, à la créativité et aux compétences d'imagination et de synthèse.

Enseignement: Pour favoriser une expérience scolaire basée sur l'utilisation des deux hémisphères, les enseignants devraient utiliser des techniques de l'enseignement qui relient les deux côtés du cerveau. Ils peuvent augmenter les activités d'apprentissage utilisant le cerveau droit, en classe, en incorporant plus de motifs, de métaphores, d'analogies, de jeux de rôle, des supports visuels, de la gestuelle lors de la lecture, des calculs et des activités d'analyse.

Evaluation: Pour une évaluation de l'apprentissage de l'élève, plus juste, basée sur le cerveau dans son ensemble (hémisphère gauche et droite), les éducateurs doivent développer de nouvelles formes d'évaluation qui honorent les talents et compétences développés par le cerveau droit.

La théorie du contrôle

Définition

Cette théorie de la motivation, développée par William Glasser (né en 1925), affirme que le comportement n'est jamais causé par une réponse à un stimulus extérieur. Au lieu de cela, la théorie du contrôle affirme que le comportement est inspiré par ce qu'une personne veut le plus à un moment donné: la survie, l'amour, le pouvoir, la liberté, ou tout autre besoin humain fondamental.

Discussion

Pour répondre aux plaintes sur le fait que les étudiants d'aujourd'hui ne sont pas motivés, Glasser atteste que tous les êtres vivants contrôlent leur comportement afin de maximiser leur satisfaction des besoins. Selon Glasser, si les étudiants ne sont pas motivés à faire leurs devoirs, c'est parce qu'ils considèrent que les devoirs n'ont aucun rapport avec leurs besoins humains fondamentaux.

Les enseignants ayant une attitude dirigiste utilisent les récompenses et des punitions pour contraindre les élèves à se conformer aux règles et effectuer leurs travaux requis. Glasser appelle cela du travail « fait à moitié. » Il montre que le pourcentage d'élèves reconnaissant le travail qu'ils ont réalisé comme de bas niveau (même lorsque leurs enseignants leur font des éloges) est élevé.

D'autre part, les enseignants ayant une attitude de leader évitent totalement toute contrainte. Au lieu de cela, ils rendent les récompenses intrinsèques en rendant le travail compréhensible à leurs élèves et en corrélant les devoirs donnés aux élèves avec leurs besoins fondamentaux. En outre, plutôt que d'utiliser les notes comme des récompenses, ils les utilisent uniquement comme indicateurs temporaires de ce qui a et n'a pas été appris. L'enseignant avec une attitude de leader "privilégiera" les étudiants très engagés et profondément motivés, faisant un travail de qualité, en ne leur imposant pas de faire les matières qui ont peu de sens.

Comment la théorie du contrôle impacte l'apprentissage

Programme:

Les enseignants doivent négocier à la fois le contenu et la méthode avec les étudiants. Les besoins fondamentaux des élèves aident littéralement à façonner la façon de leur apprendre et de ce qu'on leur apprend.

Enseignement:

Les enseignants comptent sur des techniques d'apprentissage coopératives et actives qui améliorent les facultés de l'élève. L'enseignant ayant une attitude de meneur s'assurent que tous les devoirs répondent dans une certaine mesure à la satisfaction des besoins de leurs élèves. Cela garantit la fidélité de l'étudiant, fidélité qui permet de faire faire à la classe des tâches qui ont peu de sens mais qui sont exigés par les matières obligatoires.

Evaluation: Les enseignants attribuent des notes qui certifient de la qualité du travail et qui satisfont aussi le besoin de pouvoir des élèves. Les cours, pour lesquels l'élève n'obtient pas de notes, ne figurent pas sur le carnet de note de l'élève. Les enseignants notent les élèves sur la base d'une règle absolue, plutôt que sur la base d'une courbe relative.

La métacognition, la théorie expérientielle, la cognition sociale, et le behaviorisme

La métacognition

Définition

La métacognition est un processus de réflexion sur la pensée. John H. Flavell (né en 1928) la décrit de la manière suivante : «La métacognition fait référence à nos propres connaissances sur nos propres processus cognitifs ou tout ce qui s'y rattache, par exemple, les propriétés pertinentes d'apprentissage des informations ou des données. Par exemple, je me livre à la métacognition si je m'aperçois que j'ai plus de difficulté à apprendre A que B, et si cette idée me vient à l'esprit alors je devrais vérifier C avant de l'accepter comme un fait»(1976, p 232).

Discussion

Flavell a fait valoir que la métacognition explique pourquoi les enfants d'âges différents appréhendent les tâches d'apprentissage de manière différente, c'est-à-dire qu'ils ont développé de nouvelles stratégies pour la pensée. Les études de recherche (cf. Duell, 1986) semblent confirmer cette conclusion à savoir que lorsque les enfants grandissent, ils démontrent une plus grande sensibilisation à leurs processus de pensée.

La métacognition fait appel à la surveillance active et la régulation des processus cognitifs. Cela représente le contrôle "exécutif" du système que de nombreux théoriciens cognitifs ont inclus dans leurs théories (par exemple, Miller, Newell & Simon, Schoenfeld). Les processus métacognitifs sont au cœur de la planification, de la résolution de problèmes, de l'évaluation et de nombreux aspects de l'apprentissage du langage.

La métacognition a un rapport avec le travail sur les styles cognitifs et les stratégies d'apprentissage dans la mesure où l'individu a une certaine conscience de ses pensées ou de ses processus d'apprentissage. Les travaux de Piaget sont également pertinents pour la

recherche sur la métacognition car il traite du développement de la cognition chez les enfants.

Références (en anglais) :

Brown, A. (1978). *Knowing When, Where and How to Remember: A Problem of Metacognition*. In R. Glaser (Ed.), *Advances in Instructional Psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Assoc.

Duell, O.K. (1986). *Metacognitive Skills*. In G. Phye & T. Andre (Eds.), *Cognitive Classroom Learning*. Orlando, FL: Academic Press.

Flavell, J. (1976). *Metacognitive Aspects of Problem-solving*. In L. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Assoc.

Forrest-Pressly, D., MacKinnon, G., & Waller, T. (1985). *Metacognition, Cognition, and Human Performance*. Orlando: Academic Press.

Garner, R. (1987). *Metacognition and Reading Comprehension*. Norwood, NJ: Ablex.

L'apprentissage expérientiel

Définition

Carl Rogers (1902 - 1987) a distingué deux types d'apprentissage: cognitif (dénué de sens) et expérientiel (significatif). Le premier correspond aux connaissances académiques telles que l'apprentissage du vocabulaire ou les tables de multiplication. Le second fait référence à la connaissance appliquée tel qu'apprendre le fonctionnement des moteurs afin de réparer une voiture. La différence est que l'apprentissage expérientiel répond aux besoins et aux désirs de l'apprenant. Rogers a identifié les qualités suivantes comme les principales qualités de l'apprentissage expérientiel: l'implication personnelle initiée et évaluée par l'apprenant, et les effets importants sur l'apprenant.

Discussion

Pour Rogers, l'apprentissage expérientiel est équivalent à un changement personnel et la croissance. Rogers estime que tous les êtres humains ont une propension naturelle à apprendre, et le rôle de l'enseignant est de faciliter un tel apprentissage. Cela inclut:

1. Définir un climat propice à l'apprentissage.
2. Clarifier les objectifs de(s) l'apprenant(s).
3. Organiser et mettre à disposition des ressources d'apprentissage.
4. Équilibrer les composants intellectuel et affectif de l'apprentissage.

5. Partager les sentiments et les pensées avec les apprenants, mais sans les dominer.

D'après Rogers, l'apprentissage est facilité lorsque:

1. L'élève participe complètement au processus d'apprentissage et a le contrôle sur sa nature et son orientation.
2. L'apprentissage est principalement basé sur la confrontation directe avec les problèmes pratiques, sociaux, personnels ou de recherche.
3. L'auto-évaluation est la principale méthode d'évaluation de progrès ou de succès.

Rogers souligne également l'importance d'apprendre à apprendre et d'ouverture au changement. La théorie d'apprentissage de Roger a évolué dans le cadre du mouvement de l'éducation humaniste (par exemple, Patterson, 1973; Valett, 1977).

Champ d'application / Application

La théorie d'apprentissage de Roger provient de son point de vue sur la psychothérapie et de l'approche humaniste de la psychologie. Il s'applique principalement aux apprenants adultes et a influencé d'autres théories d'apprentissage des adultes. Combs (1982) examine l'importance du travail de Roger pour l'éducation. Rogers & Frieberg (1994) abordent les applications du cadre de l'apprentissage expérientiel à la classe.

Exemple

Une personne intéressée à devenir riche pourrait rechercher des livres ou des cours sur l'économie, l'investissement, les grands financiers, les opérations bancaires, etc. Un tel individu percevrait (et apprendrait) toute information relative à ce sujet d'une façon très différente d'une personne qui est assignée à une lecture ou à une classe.

Principes

1. Un apprentissage significatif a lieu lorsque le sujet est pertinent pour les intérêts personnels de l'étudiant.
2. L'apprentissage qui menace le moi (par exemple, de nouvelles attitudes ou perspectives) est plus facilement assimilé lorsque les menaces extérieures sont réduites au minimum.
3. L'apprentissage se développe plus rapidement lorsque la menace du moi est faible.
4. L'apprentissage initié par soi-même est le plus durable et le plus généralisé.

Références (en anglais)

Combs, A.W. (1982). *Affective Education or None at All*. Educational Leadership, 39(7), 494-497.

Patterson, C.H. (1973). *Humanistic Education*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Rogers, C.R. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, OH: Merrill.

Rogers, C.R. & Freiberg, H.J. (1994). *Freedom to Learn (3rd Ed)*. Columbus, OH: Merrill/Macmillan.

Valett, R.E. (1977). *Humanistic Education*. St Louis, MO: Mosby.

Sites internet pertinents :

(Adapté de : <http://tip.psychology.org/rogers.html>)

Pour en savoir plus sur Rogers et son travail, consulter le site internet ci-dessous (en anglais):

Un aperçu de la vie et de la philosophie de Carl Roger : <http://oprf.com/Rogers/>

La cognition sociale

Le modèle d'apprentissage de cognition sociale, développé par Lev Vygotsky (1896 - 1934), affirme que la culture est le principal déterminant du développement individuel. Les êtres humains sont la seule espèce à avoir créé une culture, et chaque enfant humain se développe dans le contexte d'une culture. Par conséquent, le développement de l'apprentissage d'un enfant est affecté par la culture de manière petite et grande (y compris la culture du milieu familial) dans lequel il ou elle est intégré (e).

Discussion

La culture apporte deux sortes de contributions au développement intellectuel de l'enfant. Tout d'abord, à travers la culture, les enfants acquièrent une grande partie du contenu de leur pensée, c'est-à-dire, leurs connaissances. Deuxièmement, la culture environnante fournit à un enfant les processus ou les moyens de leur pensée, c'est ce que Vygotskiens appelle les outils d' « adaptation intellectuelle. » Bref, d'après le modèle d'apprentissage de cognition sociale, la culture enseigne aux enfants à la fois *ce qu'il faut penser* et *comment réfléchir*.

Le développement cognitif résulte d'un processus dialectique par lequel un enfant apprend à travers des expériences de résolution de problèmes partagés avec quelqu'un autre, généralement un parent ou un enseignant, mais parfois un frère ou un enfant du même âge.

Initialement, la personne qui interagit avec l'enfant assume la plupart de la responsabilité pour le guider lors de la résolution de problèmes, mais peu à peu cette responsabilité est transférée à l'enfant.

Le langage est une forme primaire d'interaction à travers laquelle les adultes ou des pairs plus compétents transmettent, à l'enfant, le riche corpus de connaissances qui existe dans la culture.

Lorsque l'apprentissage progresse, le langage propre à l'enfant lui sert d'outil principal de l'adaptation intellectuelle. Et finalement un jour, les enfants peuvent utiliser le langage interne pour diriger leur propre comportement.

L'internalisation fait référence au processus d'apprentissage - et, ainsi l'intériorisation – en tant que riche corpus de connaissances et d'outils de la pensée qui existe d'abord en dehors de l'enfant. Cela se produit surtout par la langue.

Une différence existe entre ce que l'enfant peut faire par ses propres moyens et ce que l'enfant peut faire avec de l'aide. Vygotskiens appelle cela la différence de la «zone proximale de développement».

Puisqu'une grande partie de ce que l'enfant apprend, vient de la culture qui l'entoure, et que beaucoup de ses résolutions de problèmes sont réalisées avec l'aide d'un adulte, il est erroné de se concentrer sur un enfant dans l'isolement. Cette attention ne révèle pas le processus par lequel les enfants acquièrent de nouvelles compétences.

Les interactions avec la culture environnante et les agents sociaux, comme les parents et des pairs plus compétents, contribuent de manière significative au développement intellectuel de l'enfant.

Comment Vygotsky impacte l'apprentissage

Programme: Puisque les enfants apprennent beaucoup plus via l'interaction, les programmes devraient être conçus pour souligner l'interaction entre les apprenants et les tâches d'apprentissage.

Enseignement: Avec l'aide appropriée des adultes, les enfants peuvent souvent accomplir des tâches qu'ils sont incapables de réaliser par eux-mêmes. Avec cela en tête, l'échafaudage de l'aide, - où l'adulte ajuste continuellement le niveau de son aide en fonction du niveau de la performance de l'enfant - est une forme efficace d'enseignement. L'échafaudage de l'aide produit non seulement des résultats immédiats, mais il donne aussi les compétences nécessaires pour la résolution autonome de problèmes dans l'avenir.

Évaluation: Les méthodes d'évaluation doivent tenir compte de la zone proximale de développement. Ce que les enfants peuvent faire par eux-mêmes correspond à leur niveau de développement réel et ce qu'ils peuvent faire avec de l'aide est leur niveau de développement potentiel. Deux enfants pourraient avoir le même niveau de développement actuel, mais avec l'aide appropriée d'un adulte, l'un d'eux pourrait être

capable de résoudre beaucoup plus de problèmes que l'autre. Les méthodes d'évaluation doivent cibler à la fois le niveau de développement réel et le niveau de développement potentiel.

Béhaviorisme

Définition

Le behaviorisme est une théorie de l'apprentissage animal et humain qui se concentre uniquement sur les comportements objectivement observables et qui ne tient pas compte des activités mentales. Les théoriciens du comportement définissent l'apprentissage comme rien de plus que l'acquisition de nouveaux comportements.

Discussion

Des expériences menées par les comportementalistes ont identifié le *conditionnement* comme un processus universel d'apprentissage. Il existe deux différents types de conditionnement, chacun produisant un modèle différent de comportement:

1. *Le conditionnement classique* se produit quand un réflexe naturel répond à un stimulus. L'exemple le plus connu est l'observation d'Ivan Pavlov (1849 - 1936) sur les chiens qui salivent quand ils mangent ou même voir la nourriture. Les animaux et les personnes sont, essentiellement, biologiquement «connectés» de sorte qu'un certain stimulus produit une réponse spécifique.
2. *Le conditionnement comportemental ou opérant* se produit quand une réponse à un stimulus est renforcée. Fondamentalement, le conditionnement opérant est un système de réaction simple. Si une récompense ou un renforcement fait suite à la réponse à un stimulus, alors la réponse devient plus probable dans l'avenir. Par exemple, l'éminent comportementaliste B.F. Skinner a utilisé des techniques de renforcement pour enseigner à des pigeons à danser et à lancer une balle dans une petite ruelle.

Il y a eu de nombreuses critiques du behaviorisme, y compris les suivantes:

1. Le behaviorisme ne tient pas compte de tous les types d'apprentissage, car il ignore les activités de l'esprit.
2. Le behaviorisme n'explique pas certains d'apprentissages tels que la reconnaissance de schémas de langage par les jeunes enfants, pour lesquels il n'existe pas de mécanisme de renforcement.

Ou comment le béhaviorisme impacte l'apprentissage

Cette théorie est relativement simple à comprendre parce qu'elle repose exclusivement sur le comportement observable et qu'elle décrit plusieurs lois universelles du comportement. Ses techniques de renforcement positif et négatif peuvent être très efficaces - à la fois sur les animaux et sur les traitements de troubles humains comme l'autisme et les comportements antisociaux. Le behaviorisme est souvent utilisé par les enseignants qui récompensent ou punissent les comportements des élèves.

Cours 1: Education pour le Nouveau Millénaire

Unité 3: Les Intelligences Multiples

Les Intelligences Multiples

L'intelligence est-elle innée? Génétique? Fixe? Généralement l'intelligence est vue de cette manière là, c'est-à-dire en tant que quantité (mesure). Récemment, de nouvelles opinions ont émergées avec d'importantes implications dans l'éducation. Cette nouvelle perspective affirme que l'intelligence peut être mesurée de différents façons, qu'elle se développe et qu'il s'agit plus de qualité que de quantité. On avait souvent eu l'habitude de poser cette question : Est-elle/il intelligent? Dorénavant, on pose de nouvelles questions : De quelle façon est-elle/il intelligent?

L'accent est mis sur les différentes façons de démontrer les intelligences multiples, plutôt qu'une intelligence unique.

Les lectures et les travaux, qui suivent, examinent les intelligences multiples. Ils vous donnent l'occasion de les appliquer et une façon de déterminer comment évaluer les étudiants.

Howard Gardner (né en 1943) a créé une liste de sept intelligences. Les deux premières sont celles qui sont d'habitude appréciées à l'école. Les trois suivantes sont normalement associés aux arts; et les deux dernières sont celles qu'Howard Gardner a appelé « les intelligences personnelles ».

L'intelligence linguistique

L'intelligence linguistique implique la sensibilité au langage parlé et écrit, la capacité d'apprendre les langues et la capacité d'utiliser le langage pour accomplir certains buts. Cette intelligence inclut la capacité d'utiliser efficacement le langage pour s'exprimer avec art de la rhétorique ou poétiquement et comme moyen pour se souvenir des informations. Pour Howard Gardner, les écrivains, les poètes, les avocats et les orateurs font partie de ceux qui ont une intelligence linguistique supérieure.

L'intelligence logico-mathématique

L'intelligence logique et mathématique est constitué de la capacité à analyser les problèmes avec logique, à réaliser des opérations mathématiques, et à étudier les problèmes scientifiquement. D'après les mots d'Howard Gardner, cela implique la capacité à détecter des schémas, à raisonner avec déduction et à penser logiquement. Cette intelligence est le plus souvent associé avec le raisonnement scientifique et mathématique.

L'intelligence musicale

L'intelligence musicale implique des capacités dans l'interprétation, la composition et l'appréciation des partitions de musiques. Cela inclut la capacité à reconnaître et à composer des pitch (accents musicaux), des tons et des rythmes musicaux. Selon Howard Gardner, l'intelligence musicale est un parallèle presque structurel à l'intelligence linguistique.

L'intelligence corporelle- kinesthésique

L'intelligence corporelle- kinesthésique induit la capacité à utiliser son corps ou une partie de son corps pour résoudre des problèmes. C'est la capacité à utiliser les capacités mentales pour coordonner les mouvements du corps. Les étudiants ayant ce genre d'intelligence apprennent généralement mieux quand ils sont en mouvement. Ils apprécient les activités physiques telles que les activités sportives (athlétiques) ou les arts du spectacle. Ils apprennent souvent en agissant plutôt qu'en lisant ou en écoutant.

L'intelligence spatiale

L'intelligence spatiale implique la capacité à reconnaître et à utiliser les schémas de l'espace vide et encore plus des espaces confinés.

L'intelligence interpersonnelle

L'intelligence interpersonnelle est concernée par la capacité à comprendre les intentions, les motivations et les désirs des autres personnes. Cela permet aux individus de travailler efficacement avec les autres. Les éducateurs, les vendeurs, les leaders religieux et politiques ainsi que les conseillers ont tous besoin d'une intelligence interpersonnelle bien développée.

L'intelligence intrapersonnelle

L'intelligence intrapersonnelle implique la capacité à se comprendre, à apprécier ses sentiments, ses peurs et ses motivations. D'après Howard Gardner, cela implique avoir un modèle efficace de soi-même qui fonctionne et d'être capable d'ajuster nos vies en fonction.

Dans son livre *Frames of Mind- les formes de l'intelligence* (1983), Howard Gardner étudie les intelligences intrapersonnelles « comme un bloc ». Elles sont souvent liées les unes aux autres à cause de leur association étroite dans la plupart des cultures. Cependant, il soutient que cela va de soi de penser à deux formes d'intelligence. Gardner a revendiqué que les sept intelligences opèrent rarement de manière indépendante. Elles sont utilisées en même temps et ont tendance à se compléter au fur et à mesure que les individus développent des compétences et résolvent des problèmes.

Par définition, Howard Gardner a fait deux revendications essentielles à propos des intelligences multiples:

1. La théorie est un ensemble de connaissances humaines dans son ensemble. Les intelligences fournissent une nouvelle définition de la nature humaine, cognitivement parlant. (Gardner 1999:44) Les êtres humains sont des organismes qui possèdent une série basique d'intelligences.
2. Les individus ont un mélange unique d'intelligences. Gardner soutient que le plus grand challenge, auquel est confronté l'usage des ressources humaines, est de profiter au maximum de l'unicité qui nous a été conférée en tant qu'espèces disposant de plusieurs intelligences.

Aussi, selon Howard Gardner, ces intelligences sont amORALES car elles peuvent être utilisées de façon constructive ou destructive.

Les Intelligences Additionnelles

Depuis la liste originelle des intelligences de Howard Gardner dans les *Frames of Mind- les formes de l'intelligence*, il y a eu beaucoup de discussions quant aux autres intelligences candidates possibles à l'introduction (ou à l'exclusion) dans cette liste: l'intelligence naturaliste (la capacité d'utiliser les ressources et caractéristiques de l'environnement afin de résoudre des problèmes), l'intelligence spirituelle (la capacité d'accéder aux ressources disponibles dans un domaine quelque peu tangible, mais néanmoins étant des leçons puissantes de l'esprit- et de les utiliser de façon pratique) et l'intelligence morale (la capacité d'accéder à certaines vérités et de les utiliser).

L'intelligence émotionnelle

Dans un rapport de 1994 sur l'état actuel de la capacité émotionnelle aux Etats-Unis, l'auteur Daniel Goleman a affirmé que « ...en contrôlant nos vies, ce sont nos peurs et nos envies (des autres), nos rages et nos dépressions, nos craintes et nos anxiétés qui nous dirigent jour après jour. Même les plus brillants d'entre nous, sur le plan universitaire, ne sont pas à l'abri d'être ravagés par des émotions incontrôlables. Nous payons le prix de la capacité émotionnelle via des échecs de mariage et des familles à problèmes, des vies sociales et professionnelles affaiblies, une santé physique qui se dégrade, une angoisse mentale, et dans notre société, des tragédies telles que les meurtres.. »

Goleman atteste que le meilleur remède pour combattre nos défauts émotionnels est la médecine préventive. En d'autres termes, nous devons accorder autant d'importance aux compétences de l'intelligence émotionnelle dans l'enseignement aux enfants, qu'aux traditionnelles mesures telles que le Q.I (Quotient Intellectuel) ou le GPA (moyenne obtenue par un étudiant dans le système anglo-saxon)

Que signifie exactement l'Intelligence Emotionnelle?

L'expression inclut les cinq caractéristiques et capacités suivantes :

1. La conscience de soi : connaître vos émotions, reconnaître les sentiments lorsqu'ils apparaissent, et les discerner les uns des autres.
2. La gestion des humeurs : gérer les sentiments afin qu'ils soient pertinents à la situation, en cours, tout en vous permettant de réagir de manière appropriée.
3. L'auto-motivation: « rassembler » vos sentiments et avancer vers un but malgré le doute, l'inertie et l'impulsivité.
4. L'empathie: identifier les émotions chez les autres et être à l'écoute de leurs signaux verbaux et non-verbaux.
5. La gestion des relations humaines : gérer les interactions interpersonnelles, la résolution de conflits et les négociations.

Pourquoi avons-nous besoin de l'Intelligence Emotionnelle?

Les recherches sur l'enseignement via les neurosciences suggèrent que la santé émotionnelle soit fondamentale à un apprentissage efficace. D'après un rapport du Centre National pour Programmes cliniques pour nourrissons, comprendre les modes d'apprentissage est un élément crucial pour la réussite d'un étudiant à l'école. Les éléments clés pour cette compréhension sont : la confiance, la volonté (l'intentionnalité), le contrôle de soi, le lien de parenté, l'habilité à communiquer et à coopérer.

Ces traits sont les aspects de l'Intelligence Emotionnelle. Un étudiant qui apprend à apprendre a beaucoup plus de gens de réussir. Il a été prouvé que l'Intelligence Emotionnelle est beaucoup plus facteur de succès assuré dans l'avenir que les méthodes traditionnelles comme le GPA, le QI et les résultats des tests standardisés.

L'idée de l'Intelligence Emotionnelle a suscité la recherche et l'élaboration de programmes dans les entreprises, les universités, et les écoles dans le monde entier. Les chercheurs ont conclu que les personnes qui gèrent bien leurs propres sentiments et qui interagissent efficacement avec les autres sont plus à même de vivre des vies épanouies. Les gens heureux sont plus aptes à mémoriser des informations, et ce, de manière plus efficace que les gens insatisfaits.

Construire son Intelligence Emotionnelle a un impact de toute une vie. Beaucoup de parents et d'éducateurs, alarmés par le niveau de conflits en hausse au sein des jeunes enfants, (que les causes soient : de la existence d'un niveau d'amour-propre au plus bas, à l'usage de drogues et d'alcool dès un jeune âge ou à la dépression), se dépêchent d'enseigner aux étudiants les capacités nécessaires à l'intelligence émotionnelle. Aussi, dans les entreprises, l'introduction de l'intelligence émotionnelle, dans les programmes de formation, a permis aux employés de collaborer plus facilement and d'être plus motivés tout en permettant à l'entreprise d'augmenter sa productivité et ses profits.

Daniel Goleman croit que l' « Intelligence Emotionnelle est une aptitude clé, une capacité

qui affecte profondément les autres capacités, soit en les aidant soit en s'y heurtant. » (Intelligence Emotionnelle, p.80).

L'attrait

La théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner n'a pas été facilement acceptée au sein de l'académie de la psychologie. Cependant, elle a reçu un accueil très positif auprès des enseignants. Cette théorie a été épousée par un éventail de théoriciens de l'éducation, et appliquée, de manière significative, par les professeurs et les décideurs face aux problèmes dans l'éducation.

Un certain nombre d'écoles aux Etats-Unis ont structuré sciemment leurs programmes en fonction des intelligences. Ils ont aussi agencé les salles de classe et parfois même toute l'école afin de refléter les intelligences développées par Howard Gardner tout au long de sa carrière. La théorie peut être aussi applicable dans les initiatives à l'école maternelle, dans le cursus supérieur, dans le cadre professionnel et dans la formation pour adultes.

Cependant, l'attrait pour cette théorie, à première vue, n'est pas forcément évident.

A première vue, ce diagnostic paraîtrait comme sonner « le glas » de l'éducation traditionnelle. Il est difficile d'enseigner tout en sachant qu'il n'y a qu'une intelligence. Et s'il y en avait sept ? C'est encore plus difficile d'enseigner même si tout peut s'enseigner. Que faire s'il y a des limites précises et des contraintes importantes à la connaissance humaine et à l'apprentissage?

Howard Gardner répond , tout d'abord, à ces questions en faisant le point sur le fait que la psychologie ne dicte pas exactement l'éducation. « Cela aide simplement à comprendre les conditions dans lesquelles l'éducation est réalisée»

La théorie valide aussi l'expérience quotidienne des enseignants: les étudiants pensent et apprennent de façon différente. Cela donne aussi un cadre conceptuel aux enseignants pour organiser et réfléchir sur l'évaluation du programme et les pratiques pédagogiques. D'un autre côté, cette réflexion a permis à de nombreux enseignants de développer de nouvelles approches qui satisferont sûrement mieux les besoins des élèves dans leurs classes.

De ce travail, on doit souligner ici, trois aspects particuliers de la pensée de Gardner puisqu'ils donnent de l'espoir et apportent aux enseignants qui se sentent en décalage avec le courant de pensée actuel, dominé par une orientation sur les résultats, une façon alternative de penser les programmes et méthodes éducatives.

Cette approche implique :

1. 1. Une vision large de l'éducation. Les sept intelligences sont nécessaires pour vivre

- une bonne vie. Les professeurs doivent donc s'occuper de toutes les intelligences et non pas seulement des deux premières intelligences qui ont été leur préoccupations habituelles. Comme l'a noté Kornhaber (2001: 276), cela pousse les professeurs à opter « pour la profondeur plutôt que la largeur ». La compréhension signifie l'application de la connaissance apprise dans un certain environnement et l'utilisation dans un autre. « Les étudiants doivent avoir de larges possibilités pour travailler sur un sujet » (op.cit)
2. 2. Développer des programmes locaux et flexibles. L'Intérêt d'Howard Gardner pour la « compréhension profonde », l'accomplissement, l'exploration et la créativité ne s'adapte pas facilement dans une orientation axée sur un programme détaillée et planifiée hors du contexte éducatif actuel. Un « cadre avec des intelligences multiples » peut être sans effet si le programme est trop rigide ou si il n'y a qu'une seule forme d'évaluation.
 3. 3. A la recherche de la morale. « Nous devons trouver comment l'intelligence et la moralité peuvent fonctionner ensemble.. ». Howard Gardner complète « ..afin de créer un monde dans lequel une grande diversité de personnes voudrait vivre ». Même s'il y a des avantages considérables à développer et comprendre la relation entre ces deux disciplines, il faut aller plus loin.

Quelques questions et problèmes

Tout comme toutes les théories éducatives, la théorie des intelligences multiples a ses adversaires. Certains affirment que les études longitudinales considèrent toujours la puissance de la génétique et de l'intelligence en tant que quantité fixe. Ils soutiennent que cette théorie excuse le manque de réalisation intellectuelle. D'autres soutiennent que la capacité à mesurer ou à tester de telles intelligences porte atteinte à ces affirmations fondamentales. En bref, de telles critiques affirment : « Si vous ne pouvez pas le tester, alors ce n'est pas valable ».

Gardner conteste ces revendications de validité en proposant un point de vue différent des tests standardisés qui ne favoriseraient pas un seul type d'intelligence au détriment des autres. Il souligne également les réalisations des élèves en milieu non-universitaire et la tragédie de l'exclusion qui en résulte quand des pans entiers de la population ne sont pas desservis parce que leurs intelligences n'ont pas la possibilité de s'exprimer.

Implications des intelligences multiples dans les écoles

Culture: Cela encourage la diversité des apprenants et le travail dur. Cela agit sur un système de valeurs qui permet aux différents élèves d'apprendre et de réussir, qui rend l'apprentissage passionnant et souligne que le travail acharné des enseignants est nécessaire.

Préparation: Cela construit la sensibilité à la mise en œuvre des intelligences multiples. Cela construit la sensibilisation du personnel aux intelligences multiples et aux différentes façons dont les élèves apprennent.

Outil: Les intelligences multiples sont un moyen de favoriser un travail de qualité. Utiliser les intelligences multiples comme un outil pour promouvoir le travail des étudiants de haute qualité plutôt que d'utiliser la théorie comme une fin en soi.

Collaboration: Echanges formels et informels. Cela promeut le partage des idées et les suggestions constructives du personnel lors d'échanges formels et informels.

Choix: Programme significatif et options des évaluations. Cela intègre le programme et l'évaluation des activités qui sont appréciés par les étudiants et une plus grande masse.

Arts: Les arts sont employés pour développer les compétences des enfants et la compréhension au sein et entre les disciplines.

Ressources additionnelles (en anglais)

[Index of Learning Styles](http://www.engr.ncsu.edu/learningstyles/ilsweb.html) (index des styles d'apprentissage)

(<http://www.engr.ncsu.edu/learningstyles/ilsweb.html>)

[Multiple Intelligences Reaches the Tibetan Village](http://www.newhorizons.org/trans/international/campbell2.htm)

(les Intelligences multiples atteignent un village tibétain)

(<http://www.newhorizons.org/trans/international/campbell2.htm>)

[Implications for Students](http://www.newhorizons.org/future/Creating_the_Future/crfut_campbellb.html)(implications des éducations)

(http://www.newhorizons.org/future/Creating_the_Future/crfut_campbellb.html)

L'inventaire de votre intelligence

Voici un outil pour vous aider à en apprendre davantage sur les intelligences multiples en examinant votre propre intelligence (en anglais):

<http://lessonsforhope.org/survey/index.asp>

Cliquez sur le lien ci-dessus. Lisez l'écran qui apparaît, en particulier les directions sous le titre «Créez votre propre profil d'intelligence » et cliquez sur le bouton «commencer» au bas de l'écran.

Dans cette activité interactive, vous verrez que chaque personne dispose de toutes les intelligences à de degrés divers. Ceci est destiné à être un exercice amusant - de répondre aux questions comme vous le pouvez. À la fin de l'activité, un profil unique d'Intelligences Multiples sera généré. Les résultats ne sont pas des indicateurs absolus de l'intelligence, ils sont destinés à vous donner l'occasion d'en apprendre davantage sur combinaison unique d'intelligences.

Cours 1: Education pour le Nouveau Millénaire

Unité 4: La théorie rencontre la pratique

La théorie rencontre la pratique

Commencer par des petits changements

Beaucoup de salles de classes sont des lieux ennuyeux où les étudiants sont immobiles ou mal à l'aise. Il y a très peu d'animation ou de posters aux couleurs vives sur le mur. Il n'y a aucune preuve que l'étudiant travaille, d'excitation à l'apprentissage ou d'ouvrage intéressant en cours d'étude. Cependant, ce ne doit pas toujours être de la sorte.

Mettez -vous dans votre salle de classe et, en utilisant cette liste comme point de départ, considérez attentivement les différents aspects de votre salle de classe comme un espace d'enseignement et d'apprentissage.

Le placement des étudiants

Comment le placement des étudiants est-il arrangé?

Les étudiants sont-ils assis individuellement, par paires ou en groupes?

Le placement est-il flexible ?

Peut-on changer ou réarranger facilement le placement?

Nous pensons que certaines dispositions de la classe sont propices à un enseignement efficace. Certaines dispositions ne le sont pas. Si on demande aux étudiants d'écouter une présentation, les rangs peuvent fonctionner. Si les étudiants doivent travailler sur des projets, leurs chaises et la salle doivent être disposées de façon à satisfaire ces besoins. En bref, l'espace (physique) fait toute la différence.

La circulation dans l'espace

Est-ce facile de se mouvoir dans l'espace ?

Y-a-t il des allées?

Quels sont les endroits qui ne peuvent pas être atteints?

Où se place-t-on naturellement?

Est-ce que tout le monde peut voir?

Les étudiants peuvent-ils s'approcher facilement du professeur et des autres étudiants?

Ressources d'apprentissage

De combien de ressources nécessaires disposez-vous dans la classe?

Comment est-ce que les étudiants auront accès à ces ressources?

S'il y a des ressources, combien d'étudiants peuvent les utiliser?

De quels genres d'aide à l'apprentissage disposez-vous?

La salle de classe:

Est elle bien éclairée ou faiblement éclairée?

Y fait-il chaud en été?

Est-ce que tout le monde peut entendre?

Comment est-ce que les autres professeurs et vous-même, pouvez-vous utiliser cet espace efficacement?

Maintenant que vous avez eu l'occasion de passer au crible votre salle de classe, réfléchissez à vos réponses. Allez-vous réaliser des changements? Si oui, quels sont-ils ? Votre salle de classe sera-t-elle la même? Pourquoi?

Cours 1: Réflexion et révision

Première partie: Activité d'auto-évaluation préliminaire

Avant de réviser le contenu du cours 1 en répondant aux questions de la deuxième partie, nous espérons que vous prendrez un instant pour réfléchir au sujet de votre propre identité professionnelle en répondant aux trois questions suivantes :

1. QUI SUIS-JE? Quelles sont les valeurs, attitudes et croyances auxquelles j'accorde le plus d'importance ? Qu'est-ce qu'être professeur pour moi ?
2. OÙ SUIS-JE? Dans quel contexte social, culturel, économique et politique travaille-je ? À quoi ressemble ma salle de classe, mon école, ma région ? Quels sont les défis et les opportunités qui en ressortent ?
3. QUELLE EST LA PROCHAINE ÉTAPE? Quels sont mes objectifs d'apprentissage personnels? Vers quoi travaille-je ? Quels sont mes objectifs ? Que me faut-il comme soutien ? Quel genre de soutien puis-je offrir aux autres ?

Nous vous encourageons à noter toutes vos réponses et à les partager avec vos collègues dans de petits groupes. Ensuite, discutez de la manière dont vos collègues et le certificat de maîtrise de l'enseignement peuvent contribuer au développement de vos connaissances spécialisées et à votre identité professionnelle. Aussi, réfléchissez à ce que vous pouvez faire pour soutenir les autres professeurs dans votre école, région et pays.

Deuxième Partie : Révision

1. Prenez un moment pour réviser *DR. CROSS*. Ensuite, réfléchissez aux questions suivantes :
 - a. Est-ce que ces caractéristiques de l'éducation du nouveau millenium existent dans votre salle de classe ? Si oui, donnez des exemples concrets. Sinon, comment pouvez-vous intégrer ces caractéristiques dans votre salle de classe de la meilleure manière étant donné le contexte spécifique dans lequel vous enseignez (matière, taille de la classe, ressources disponibles, programme de cours, et contraintes institutionnels) ?
 - b. Est-ce qu'il est plus difficile d'implémenter certaines de ces caractéristiques que d'autres ? Pourquoi ? Que vous faut-il pour surmonter ces défis ?
2. Prenez un instant et révisez les *Aspects du bon enseignement*. Ensuite, réfléchissez au sujet de la manière dont vous aideriez un professeur avec moins d'expérience à implémenter ces aspects dans sa salle de classe. Quelles activités suggèreriez-vous ? Quel aspect serait le plus compliqué à implémenter pour un professeur de votre pays ou de votre région? Pourquoi? Que peut-on faire pour changer cet état des

choses?

3. Suggérez des moyens pratiques d'implémenter les aspects clés du constructivisme dans votre salle de classe. En tant que professeur leader, comment pouvez-vous soutenir les professeurs de salle de classe afin que leurs salles de classe deviennent plus constructivistes.
4. Comment restructurez-vous votre programme d'études afin qu'il tourne autour du questionnement et comment créeriez-vous un environnement encourageant le questionnement au lieu de l'apprentissage par cœur ? Choisissez un cours spécifique et expliquez comment vous pourriez l'utiliser pour encourager le questionnement. Comment impliquerez-vous vos élèves ?
5. La section portant sur les styles d'apprentissage indique que « les professeurs devraient concevoir leurs moyens d'instruire afin de faire les connexions entre les quatre styles d'apprentissage ». Comment pourriez-vous faire dans votre matière ? Donnez des exemples spécifiques qui correspondent à chaque style d'apprentissage.
6. Comment pourriez-vous augmenter la quantité d'activités pédagogiques qui engagent le cerveau droit dans votre salle de classe ? Comment peut-on modifier les méthodologies existantes et les pratiques d'évaluation afin d'accommoder l'apprentissage du côté droit du cerveau ?
7. D'après Glasser, « si les élèves ne sont pas motivés à travailler, c'est parce qu'ils perçoivent leur travail de cours comme pas pertinent à leurs besoins fondamentaux. » Réfléchissez à des aspects de votre programme scolaire que les élèves sont susceptibles de percevoir comme non pertinents ? Comment pouvez-vous éviter cela ? Que feriez-vous afin d'assurer l'implication des élèves ?
8. Choisissez une unité ou un cours spécifique d'une matière que vous enseignez présentement ou que vous avez enseignée par le passé. Expliquez comment cette unité ou ce cours peut être modifiée en vous basant sur les perspectives de Vygotsky concernant le développement cognitif et l'échafaudage. Expliquez les avantages de ce changement. Comment les élèves en profiteraient-ils ?
9. Choisissez deux ou trois intelligences de la liste des intelligences multiples de Howard Gardner. Concevez une activité d'apprentissage pour un cours en particulier. Ensuite, parlez des stratégies possibles pour évaluer ces activités.

Cours 2: Gestion Efficace et Méthodes

Cours 2: Gestion Efficace et Méthodes.

Unité 1: Les principes de base de la gestion de classe

Les élèves apprennent de la meilleure façon lorsque leur esprit est engagé et que leur corps bouge.

On apprend au travers d'expérimentations avec le monde réel, plutôt qu'en mémorisant une liste de règles. Cette affirmation a des implications sur la conception de l'instruction. Les opportunités d'apprentissage doivent être basées le plus possible sur des tâches réelles et des environnements riches, de même qu'elles doivent inclure des opportunités de réflexion et de mise en pratique.

Gestion Versus Discipline

[Vidéo and Journal](#) par un enseignant Américain

Nous savons tous que la discipline est une bonne chose, et particulièrement l'autodiscipline. Pour nous, le meilleur type de discipline est *l'autodiscipline*. Cependant, nous avons souvent vu des enseignants (particulièrement les nouveaux) recourir à une discipline plus dure envers les élèves qui ne sont pas engagés et se comportant mal.

Voici 4 facteurs conduisant le plus fréquemment aux classes incontrôlables:

- L'enseignant ne connaît pas son sujet
- L'enseignant n'est pas intéressé
- L'enseignant n'est pas organisé
- L'enseignant n'a pas créé un environnement et une structure d'apprentissage efficaces

Les problèmes surviennent lorsque les enseignants tombent dans les 4 pièges mentionnés dans la liste ci-dessus. Les informations que nous présentons dans cette section se concentrent sur la dernière partie: un environnement et une structure d'apprentissage efficace. Les études montrent que la discipline est la préoccupation première des enseignants juniors et un problème récurrent entraînant le burn out des enseignants plus seniors. Les enseignants qui réussissent dans la gestion de classe font comme suit:

- Créent une classe inclusive de façon à éviter des conflits non nécessaires et à réduire la violence physique et émotionnelle.
- S'engagent dans des activités pratiques et expérimentales focalisées sur la prévention et l'intervention.
- Renouent avec le processus et la joie de stimuler de jeunes esprits et bâtir des relations positives à long terme avec les élèves.
- Découvrent des stratégies pour créer un espace d'écoute pour augmenter le sens

d'appartenance et de connexion des étudiants.

- Aident les élèves à réévaluer leur comportement en lien avec leurs propres buts.
- Comprennent l'importance d'exprimer des attentes élevées.
- Développent des compétences pour accueillir et répondre à des invitations positives.
- Développent les règles, procédures et routines adéquates pour la classe.
- Développent un plan de discipline type approprié à l'âge des élèves et un autre aligné sur leur philosophie éducationnelle.
- Développent des stratégies pour la mise en place du plan de discipline type

Pourquoi les étudiants se comportent-ils mal?

Les problèmes de comportement sont causés par plusieurs facteurs. Ce que vous voyez dans la classe pour être classé en 3 domaines. Vous pouvez les reconnaître en les observant:

La peur: Nous faisons référence à la peur du matériel, de l'enseignant, des camarades de classe. Les élèves l'expriment de diverses manières et c'est à l'enseignant d'en reconnaître les signes. Un climat de peur peut s'installer. Ceci inclut la peur d'être frappé, embarrassé et/ou exclu. Nos réponses sont simples: les enfants ne doivent jamais être frappés sous n'importe quelle circonstance. Ils ne doivent non plus jamais être rabaissés ni traités avec manque de respect.

La fuite: Les élèves auxquels vous ne pensez pas, ou ceux qui semblent calmes en classe sont souvent ceux qui souffrent le plus de la plupart des situations sociales. Ils ne savent pas comment cacher ni se sortir de situations difficiles. Nous nous référons souvent à ce comportement en tant "fuite" parce qu'il décrit les élèves tendant à se retirer des interactions de la salle de classe. En d'autres mots, ils "fuient" l'environnement de la classe parce qu'ils s'y sentent mal à l'aise. Puisque les élèves ne peuvent se retirer physiquement de ce qui se passe dans la classe (à l'exception de problèmes comportementaux graves ou les élèves - spécifiquement les plus âgés - se lèvent et quittent ou sèchent le cours), ils emploient souvent des stratégies qui leur permettent de réduire leur présence dans la classe. Certains élèves font ainsi semblant d'être absorbés dans la prise de notes ou de travailler sur un problème dans leur cahier dans le but d'éviter d'être appelé ou qu'on leur demande de participer à la classe par exemple. Ils ne comprennent pas le matériel ou ne sont pas intéressés par ce qu'il s'y enseigne ou discute, et au lieu de poser une question de la manière qu'un élève engagé le ferait, ils restent silencieux et font souvent semblant de travailler parce qu'ils savent que le professeur sera moins enclin à leur poser une question s'ils paraissent occupés sur une tâche. Certains élèves, lorsqu'on leur demande s'ils comprennent le matériel diront oui, mais en fait tout ce qu'ils font c'est détourner l'attention loin d'eux en espérant que le professeur passera à un autre élève.

Les élèves qui trouvent les situations de la salle de classe stressantes (parce qu'ils n'ont pas

d'amis dans la classe, ou parce que ils ne trouvent aucun intérêt à être là, ou parce qu'ils sont exceptionnellement timides) sont les plus enclins à s'en vouloir pour toutes leurs insuffisances, ce qui augmente encore leur désengagement de la classe, de leurs camarades et du professeur.

Par conséquent, le rôle du professeur vis-à-vis de la gestion de la classe doit également s'étendre à identifier ce type d'élèves, et à créer le type d'environnement qui les encouragera à participer et à "risquer" l'engagement et l'apprentissage. Bien trop souvent, les professeurs ont tendance à penser que ceux qui paraissent travailler ou qui sont silencieux sont un problème de moins à gérer. La plupart du temps, c'est l'inverse qui est vrai. Un bon professeur s'assurera que tous les élèves participent et se sentent à l'aise de poser des questions, de rechercher des clarifications, d'admettre qu'ils n'ont pas compris, et d'interagir avec leurs camarades et leur professeur.

Bagarre: Les élèves perturbateurs intimident les professeurs. Leur comportement peut être de confrontation ou agressif. Ils sont eux mêmes souvent l'objet d'agression, soit chez eux soit au sein de leur communauté et c'est souvent tout ce qu'ils connaissent. Ils peuvent se retirer des interactions de la classe, ou, plus communément être ouvertement hostiles au professeur ou à leurs camarades - c'est leur manière d'exercer un contrôle. La plupart du temps, la réaction du professeur - colère ou punition - empire la situation.

Comportements types et ce que vous pouvez faire

- **Ennui:** Les élèves qui s'ennuient regardent autour de la salle de classe. La source de leur ennui se trouve dans la trop grande facilité ou difficulté du travail à faire, ou de son manque de pertinence. Pour remédier à la situation, positionnez vous à un endroit d'où vous pourrez voir la plupart des élèves. Apprenez comment et pourquoi cela est arrivé, ré-envisagez ou revoyez l'exercice.
- **Frustration:** Si les élèves sont frustrés, c'est souvent parce que le travail est trop difficile ou parce qu'ils peuvent le faire trop facilement. Ils sont habituellement silencieux et n'apportent aucune contribution. Pour remédier à cela, vous pouvez changer l'organisation de l'espace de travail, créer des groupes d'élèves de capacités différentes, féliciter ou soutenir, poser les questions que, selon vous, les élèves ont peur de poser.
- **Faible estime de soi:** A l'origine de la faible estime de soi, on trouve souvent de nombreux échecs passés. Vous remarquerez des élèves fermés. Pour les aider, posez les bonnes questions, soutenez les élèves individuellement, et passer plus de temps avec eux.

Comportements et Limites du Premier Jour de Classe

Voici quelques techniques de gestion simples mais efficaces à mettre en place le premier jour de classe:

- **Astuce pour attirer l'attention de la classe:** Apprenez à vos élèves un frappement de mains ou toute autre aide visuelle ou auditive qui leur permettra de savoir que vous avez besoin de silence et d'attention. Pratiquez le pour vous assurer qu'ils le connaissent. Utilisez le fréquemment le premier jour d'école et les suivants. En outre, prenez le temps d'expliquer aux élèves pourquoi c'est si important d'avoir cette technique en place - comment et pourquoi elle aidera chacun d'entre vous à rester concentrés sur l'apprentissage.
- **Etablir l'importance de l'écoute:** Apprenez à vos élèves le jeu de la "reformulation". C'est simple: après que vous ou un de vos élèves ait parlé, demandez à la classe: "Levez la main si vous pouvez répéter ce que je viens de dire (ou ce que votre camarade vient de dire). Notez le pourcentage de mains levées et dites seulement à vos élèves "je remarque que seulement 60% des mains sont levées. Notre but cette année est d'atteindre les 100% - pas à chaque fois, mais le plus souvent possible. Nous sommes en train d'apprendre à écouter lorsque les autres parlent"

Cette simple stratégie permettra de sensibiliser les élèves sur la fréquence et le degré d'écoute qu'ils ont envers vous et les autres lorsque vous parlez. Cela se passe d'une manière qui ne pointe sur personne pour répéter ce qui a effectivement été dit. En revanche, cela permet à la classe de comprendre que tous travaillent à l'amélioration de l'écoute, quelque soit la personne qui parle. Cela conforte également chez les élèves le sentiment que lorsqu'ils parleront, leur voix sera entendue. Ceci est extrêmement important pour la création d'un environnement dans lequel les élèves se sentent à l'aise de partager leurs pensées.

- **Créer un thème pour le comportement désiré:** De la même manière que nous avons discuté la valeur de l'apprentissage basé sur le thème, il peut aussi y avoir le thème de l'apprentissage de la gestion de classe. Si vous dites aux élèves qu'en plus de nous écouter les uns les autres, nous nous soucions les uns des autres, alors vous avez établi le souci de soi et d'autrui comme thème ou attente comportementale. Lorsqu'un élève perturbe le cours, vous pouvez demander à la classe: "Sommes nous en train de montrer que nous nous soucions de ce que nous faisons?" Ou, si un élève utilise mal les ressources (i.e. ne referme pas la capuche du marqueur ou des stylos jusqu'à ce que le stylo sèche), vous pouvez demander à l'élève: "montres-tu que tu te soucies des outils que nous utilisons dans la classe?" C'est une douce façon de faire respecter ce que vous appréciez dans votre classe: le respect mutuel, le respect de l'environnement d'étude, le respect des ressources.

Le reste de l'année: Ferme, Juste, Amical

La gestion efficace de classe peut être résumée en 3 mots: Ferme, Juste et Amical. Gardez les en mémoire. .

- Fermeté implique force, organisation, résistance, leadership plutôt que rigidité
- Justice implique respect identique pour tous genres d'apprenants et tous types d'apprentissage
- Amitié implique une maturité et une joie d'apprentissage et d'association avec la connaissance, un engagement vis-à-vis du processus et l'appréciation mutuelle.

Les plans des cours sont des échafaudages

Autre outil important assurant le succès de la gestion de classe est la planification efficaces des cours et l'échafaudage du matériel pédagogique, de manière à ce que les élèves soient engagés et challengés en classe.

Les élèves qui se sentent engagés et motivés sont bien moins enclins à perturber ou à relâcher leur attention en classe - si nous prenons le temps de nous assurer qu'ils sont motivés, les élèves voudront participer activement.

Echafaudage est un terme qu'on associerait normalement avec le bâtiment - dont il est la structure extérieure permettant aux travailleurs de se déplacer et de construire l'immeuble. C'est aussi à travers lui que sont fournis à ces mêmes ouvriers les matériaux, afin que les cordes et les échelles puissent permettre de transporter des matériaux de construction vers des étages de plus en plus hauts. Sans un échafaudage adéquat, l'immeuble peut devenir défectueux, sujet à l'effondrement du a son propre poids, ou du a une catastrophe naturelle. Bref, l'immeuble ne tiendra pas.

Nous devons penser à l'éducation de la même manière. Pour les leçons que nous enseignons, nous devons créer un échafaudage. – une série d'étapes, une structure, un ensemble de tâches et d'attentes, une manière de déterminer si nous sommes sur le bon chemin et si la structure est saine et solide. Cela nécessite de notre part l'alimentation des supports et ressources dont nous avons besoin. Lorsque nous concevons un cours, nous devons penser à un échafaudage.

Le projet est-il motivant? Les élèves voudront-ils gravir l'échelle?

1. Est ce que les élèves peuvent voir à quoi ressemblera l'immeuble? Les directives sont-elles assez claires pour permettre aux élèves de se voir gravir cet échafaudage? Les enseignants devraient fournir un modèle de ce à quoi ressemblera le projet, exactement de la même manière qu'un constructeur développe la maquette à partir de la conception. Le modèle ne devrait être ni trop ambitieux ni trop impressionnant afin que les élèves ne puissent pas ressentir l'idée qu'ils ne pourront pas réaliser la même chose eux-mêmes.
2. Les élèves sauront-ils où trouver les réponses? Devront-ils compter sur le professeur ou peuvent-ils compter sur eux-mêmes, sur les textes de livres, les uns sur les

- autres, internet ou des experts externes?
3. La conception de l'échafaudage permet-elle d'accéder à plusieurs niveaux de succès? Si les élèves s'investissent énormément dans le projet, ils doivent se sentir confiants et compétents après tous les efforts qu'ils auront fournis. Sinon, ils seront extrêmement déçus. En d'autres mots, avez vous conçu ce projet de manière à ce que les élèves le terminent en en sachant plus que lorsqu'ils l'ont commencé? Les élèves pourront-ils montrer leurs résultats avec fierté? Est ce que leur "immeuble" ressemblera au modèle que vous leur avez présenté?
 4. Les élèves pourront-ils accomplir cette tâche dans un délai raisonnable? Ils peuvent ressentir un sentiment d'échec s'ils ne voient pas les résultats de manière régulière, jour après jour.
 5. Les élèves apprendront-ils *également* à apprendre? Comme résultat final de ce projet, les élèves acquerront-ils de nouvelles compétences ? – compétences qu'il pourront mettre en pratique pour résoudre de nouveaux problèmes?

Si vous planifiez vos cours efficacement et prenez en compte l'importance de l'échafaudage, alors vous êtes en train de vous assurer de l'adhésion et de la motivation des élèves, ce qui en retour minimisera les problèmes de gestion de la classe. En résumé, les élèves ayant conscience de la valeur et de sens du travail de classe restent concentrés et engagés.

Cours 2: Gestion Efficace et Méthodes

Unité 2: Approches Innovantes = Gestion Efficace

L'Apprentissage Thématique

L'apprentissage thématique est l'organisation d'un programme scolaire autour de thèmes. L'enseignement thématique intègre les disciplines de base comme la lecture, l'écriture, les mathématiques et la science avec l'exploration d'un sujet très vaste, comme les communautés, les forêts pluviales, les bassins fluviaux, l'utilisation de l'énergie, etc.

L'instruction thématique est basée sur l'idée que l'on acquiert mieux la connaissance lorsque l'apprentissage se fait dans le cadre d'un contexte d'un tout cohérent et lorsqu'on peut faire le lien entre ce qu'on apprend et le monde réel. L'instruction thématique cherche à mettre l'enseignement de compétences cognitives telles que la lecture, les mathématiques, les sciences et l'écriture dans le contexte d'un sujet du monde réel qui soit à la fois assez spécifique pour être pratique et assez large pour permettre l'exploration créative.

L'apprentissage thématique apparaît généralement dans le cadre d'un même niveau de classe. Les enseignants des diverses disciplines de cette classe en particulier travaillent ensemble en équipe pour concevoir le programme, les méthodes d'instruction ainsi que l'évaluation autour d'un thème présélectionné.

Typiquement, les étapes requises pour une mise en œuvre réussie de l'Apprentissage Thématique sont les suivantes:

1. Choisir un thème

Les thèmes impliquent souvent un système large et intégré (comme une ville ou un écosystème) ou une notion large (comme par exemple la démocratie ou la météo). Les instructeurs s'efforcent souvent de relier le thème au quotidien des élèves. Dans certains cas, les élèves participent au choix du ou des thèmes.

2. Concevoir le programme d'étude intégré

Les enseignants concernés doivent organiser les objectifs d'apprentissage de leur programme de base (compétences du processus et connaissance du contenu) autour du thème. L'étude d'un bassin hydraulique, par exemple, en mathématiques pourrait consister à calculer le débit d'eau et le volume; dans une classe d'études sociales, les élèves pourraient examiner la nature des communautés riveraines, dans les sciences, ils pourraient étudier les phénomènes météorologiques comme les inondations, et dans une salle de classe la littérature, ils pourraient étudier les livres et les romans qui mettent l'accent sur les fleuves, tels que les œuvres de Mark Twain. L'exercice de conception initiale nécessite un travail considérable de la part des enseignants. Là encore, les élèves peuvent parfois aider à concevoir le programme.

3. Concevoir l'instruction

Il s'agit généralement d'apporter des modifications à l'horaire des cours, combinant les heures normalement consacrées à des thèmes spécifiques, l'organisation de visites sur le terrain, l'enseignement en équipe, faire intervenir des experts extérieurs, et ainsi de suite.

4. Encourager la présentation et la célébration

Puisque l'instruction thématique est souvent axée sur des projets, elle implique fréquemment que des élèves fassent des présentations collectives pour le reste de l'école ou la communauté. Les élèves peuvent également créer des expositions approfondies, ou des affiches.

L'enseignement thématique peut être un puissant outil pour réintégrer le programme scolaire et éliminer le caractère réductionniste isolé, d'un enseignement centré autour de disciplines plutôt que de l'expérience. Il exige un important et difficile travail de conception initial, une restructuration considérable des relations de l'enseignant et des horaires de cours.

Composantes de l'Apprentissage Coopératif

L'apprentissage coopératif réussit lorsque les éléments suivants sont en place:

1. Répartition du Leadership
2. Création de groupes hétérogènes
3. Promotion de l'interdépendance positive et de la responsabilité individuelle
4. Développement des aptitudes sociales positives
5. Habilitation du groupe à travailler ensemble

Répartition du Leadership:

Tous les élèves peuvent être des leaders. Vous serez surpris de leur habilité à saisir cette occasion.

Création de groupes hétérogènes:

Vous pouvez placer aléatoirement les élèves dans des groupes en comptant selon 1s, 2s, 3s, 4s, 5s et mettre tous les 1s ensemble, les 2s dans un autre groupe, et ainsi de suite. Une autre façon de faire est d'examiner les styles d'apprentissage et créer des groupes qui reflètent ces différents styles d'apprentissage.

Interdépendance positive et responsabilité individuelle:

Les élèves ont besoin de dépendre les uns des autres et de travailler en collaboration. Ils doivent connaître leurs rôles, ce qu'ils sont sensés réaliser, comment apprécier leur pièce du puzzle, et comment démontrer que cela profite au groupe. De cette manière, les matériaux de travail sont partagés, les membres du groupe créent un seul produit commun, sont affectés à des tâches communes, et changent de rôles afin de s'assurer qu'ils

expérimentent différentes façons de participer à une activité donnée.

Aptitudes Sociales:

La discussion, l'observation et la compréhension sont clés. De temps en temps, l'atmosphère dans la classe sera telle que du temps sera pris pour examiner ce qui se passe, comment se sentent les élèves, et ce qui pourrait être la meilleure façon de s'y prendre pour mener le business de l'apprentissage

Responsabilisation du groupe:

L'enseignant n'est pas là pour résoudre les problèmes des élèves, ni régler ses chicanes. L'enseignant propose des solutions et promeut des compétences sociales en faisant en sorte que le groupe arrive de lui-même à une conclusion juste.

L'apprentissage coopératif dépend de plusieurs variables:

1. Le sentiment de l'enseignant que la classe peut l'appliquer.
2. Un minimum de structure et un minimum de liberté: au début, faire simple.
3. S'assurer que chacun sait ce qui se passe.
4. S'assurer que les méthodes sont claires et que les élèves savent comment le groupe va fonctionner
5. S'assurer que chaque individu est engagé
6. S'assurer que les groupes n'excèdent pas 5 élèves.
7. Organiser la salle de classe afin que l'environnement y soit propice au travail de groupe
8. Les élèves ont besoin de savoir qu'il y a récompense et fête à travailler ensemble plutôt que de se diviser en gagnants et en perdants.

Comment fonctionne l'Apprentissage Coopératif

1. Des groupes de 4 à 5 élèves sont créés.
2. L'enseignant décrit chaque rôle (ci-dessous) et soit l'enseignant soit le groupe attribue une responsabilité/rôle à chaque membre du groupe:
 - a. *Le Lecteur d'Instructions* - lit à voix haute les instructions écrites à son groupe.
 - b. *Le Chronométrateur* - Indique périodiquement au groupe combien de temps il lui reste pour finir l'activité.
 - c. *Le Scribe* - Prend des notes et écrit la réponse de chacun.
 - d. *Le Rassembleur* - Encourage activement chacun à partager des idées dans la discussion.
 - e. *Le Reporter* - Organise la présentation, et à plusieurs occasions communique le consensus du groupe.
3. Une tâche est attribuée à chaque groupe.
4. Le groupe décide comment il va accomplir la tâche.
5. Il est demandé à chaque élève d'explorer toutes les questions relatives à la tâche

- demandée. Les réponses sont partagées au sein du groupe. Le Rassembleur s'assure que la voix de chacun est entendue et encourage chaque membre du groupe à participer. Le Reporter écrit toutes les réponses.
6. Chaque groupe doit atteindre un consensus au niveau de leurs réponses avant de la présenter aux autres groupes.
 7. Le groupe décide de la manière dont l'information sera présentée.
 8. Le groupe présente son travail. Le Reporter peut présenter lui-même le consensus, ou organiser la présentation de manière à ce que plusieurs membres présentent.
 9. Le groupe évalue sa présentation/performance.

Règles de Conduite

1. L'enseignant ne doit pas juger le groupe ni critiquer les membres de manière individuelle.
2. Toutes les opinions sont respectées, que le reste de la classe les approuve ou pas.
3. Personne ne doit forcer quiconque à approuver une réponse.
4. Aucun commentaire négatif sur les uns ou les autres n'est permis
5. L'enseignant félicite en donnant des détails plutôt qu'une évaluation. En d'autres termes, prenez le temps de vous concentrer sur ce que les élèves ont fait de bien, donnez des exemples précis de courtoisie et de soutien entre eux. Evitez les affirmations telles que "vous avez fait un bon travail" ou "votre groupe a été meilleur que le premier groupe." Au lieu de cela, concentrez-vous sur l'évaluation descriptive de ce qui a bien fonctionné dans chaque groupe.

Apprentissage basé sur le Résultat

Dans l'apprentissage basé sur le résultat, tous les programmes scolaires et les efforts pédagogiques sont conçus pour produire des résultats précis et durables qui sont définis à l'avance.

Les principes suivis par les praticiens d'apprentissage basé sur les résultats sont les suivants:

1. Focalisation claire sur des résultats significatifs, qui sont définis par chaque école
2. Elargissement du temps et des ressources disponibles de manière à ce que tous les élèves réussissent
3. Des attentes élevées et constantes de 100% de réussite
4. Des relations explicites entre l'expérience d'apprentissage et les résultats

Dans l'apprentissage basé sur les résultats, la conception du programme comprend les étapes suivantes:

- Discerner les situations futures
- Trouver des résultats de sortie

- Développer des indicateurs de performance
- Concevoir des expériences d'apprentissage
- Déterminer des stratégies pédagogiques
- Donner l'instruction
- Documenter les résultats
- Déterminer les évolutions

Éducation du Caractère

Cette méthode d'éducation s'articule autour du développement de la moralité chez les élèves par la pratique et l'enseignement des valeurs morales et la prise de décision.

L'éducation du caractère suppose que les écoles n'ont pas seulement la responsabilité d'aider les élèves à devenir intelligents, mais elles ont également la responsabilité de les aider à cultiver les valeurs morales fondamentales qui guideront leur comportement tout au long de leur vie.

L'éducation du caractère apprend aux élèves à comprendre, s'engager et à agir sur la base de valeurs morales partagées. En d'autres termes, les élèves ont la possibilité de «connaître le bien, vouloir le bien, et faire le bien». Au cœur de ces valeurs morales fondamentales, on retrouve : le respect, la responsabilité, la loyauté, la justice, la compassion, et la solidarité communautaire.

Les écoles engagées dans l'éducation du caractère tendent à :

- Mettre l'accent sur la façon dont les adultes modèlent les valeurs dans la classe ainsi que dans leurs interactions quotidiennes.
- Aider les élèves à préciser leurs valeurs et à créer des liens personnels et des responsabilités les uns envers les autres.
- Utiliser le programme traditionnel comme véhicule pour l'enseignement des valeurs et pour l'analyse des questions d'ordre moral.
- Encourager la réflexion morale à travers le débat, les journaux personnels, et la discussion
- Encourager la mise en pratique des valeurs par le biais de services et d'autres stratégies de participation communautaire.
- Soutenir le développement des enseignants ainsi que le dialogue entre éducateurs sur la dimension morales de leur travail.

L'influence de l'éducation du caractère est évidente sur les résultats de nombreuses écoles, mettant l'accent sur des qualités telles que "contributeur à la communauté," et "citoyen du monde éthique».

Enseignement Novateur: Allez-y doucement

Le meilleur enseignement implique attitude, clarté, gentillesse, et attentes élevées. L'attitude est beaucoup plus importante que toute nouvelle technique ou méthode d'enseignement novatrice. Vous devez faire attention à votre sujet et avoir de la compassion pour vos élèves. Bien que nous ayons constaté des résultats émanant d'innovations, s'il vous plaît allez-y doucement, sinon vous serez confus et déroutant.

Il n'existe aucune approche magique au programme scolaire, à la pédagogie et à la gestion. Ceux qui veulent une plus grande uniformité dans ce qui est enseigné constateront que ceci peut mettre les apprenants dans une situation désavantageuse en attendant d'eux qu'ils absorbent simplement du contenu et restent passifs. Une approche différente de la théorie du programme scolaire - celle qui met l'accent sur le processus et place à son centre la logique et la pensée - peut mener à des moyens très différents employés dans les salles de classe et à une très grande variété de contenu.

La faiblesse majeure et, en fait, la force du modèle de processus est qu'il repose sur la qualité des enseignants. Si ces derniers sont déficients, ils ne trouveront pas de filet de sécurité sous forme de supports du programme de cours prescrit. L'approche dépend de la culture de la sagesse et de la création de sens dans la salle de classe. Si l'enseignant n'est pas à la hauteur, en résulteront de graves limites au niveau éducatif.

Il y a eu quelques tentatives pour résoudre ce problème en développant du matériel et des packages de cours plus axés sur le processus de découverte ou de résolution de problèmes. Mais cette démarche est dangereuse.

Les processus sont réduits à des ensembles de compétences (par exemple, comment allumer une lampe Bunsen). Lorsque les élèves sont en mesure de démontrer certaines compétences, on estime qu'ils ont achevé le processus. Les actions sont devenues la fin, les processus sont devenus le produit. Le fait que les élèves soient capables d'appliquer les compétences nécessaires pour donner un sens au monde qui les entoure est en quelque sorte négligé.

Cours 2: Gestion efficace et Méthodes

Unité 3: Conception de Programme Scolaire = Gestion Efficace

Le Programme Scolaire comme Théorie

La façon dont nous comprenons et pensons le programme scolaire a changé au fil des ans, et il reste d'importants différends quant à son sens. Le terme "programme scolaire" issu du Latin "curriculum" a ses origines dans le fonctionnement et les pistes de chars de la Grèce antique. C'était, littéralement, "une course". En Latin, "curriculum" désignait un char de course, le mot "currere" signifiait "courir".

Dans notre contexte, le programme peut être vu comme: "toute science planifiée et guidée par l'école, qu'elle soit exercée en groupe ou individuellement, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école." Cela nous donne une base pour aller de l'avant, et, pour le moment, tout ce que nous devons faire, c'est mettre en lumière deux principales caractéristiques:

1. L'apprentissage est planifié et guidé (nous devons préciser en avance ce que nous cherchons à réaliser et la manière dont nous allons nous y prendre)
2. La définition fait référence à la scolarité. (Nous devons reconnaître que notre appréciation actuelle de la théorie et de la pratique du programme scolaire a émergé dans les écoles et en relation à d'autres idées scolaires telles que les sujets et les leçons)

Dans ce qui suit, nous allons examiner quatre façons d'aborder le programme scolaire dans sa théorie et dans sa pratique:

1. Le programme scolaire comme Produit
2. Le programme scolaire comme Processus
3. Le programme scolaire comme Pratique
4. Le programme scolaire comme Contexte

Le Programme Scolaire comme Produit

L'on considérait autrefois qu'il y avait certaines compétences à maîtriser et certains faits à connaître. La connaissance était vue comme une chose similaire à un produit manufacturé. Généralement, on commence par ne rien connaître, puis on est instruit et enfin on utilise cette connaissance acquise souvent en la transformant en action. Dans sa plus grande part, ce point de vue a fonctionné pendant un certain temps, car il organisait la connaissance tout à fait clairement. Une série d'étapes conduisaient au produit, et le programme pouvait être conçu en conséquence. Ces étapes étaient:

Etape 1: Diagnostic du besoin

Etape 2: Formulation des objectifs

Etape 3: Sélection du contenu

Etape 4: Organisation du contenu

Etape 5: Sélection des expériences d'apprentissage

Etape 6: Organisation des expériences d'apprentissage

Etape 7: Détermination de ce qu'il faut évaluer ainsi que des manières et des moyens de le faire

Voici les problèmes soulevés par l'orientation produit:

- a. Les élèves sont souvent laissés de côté.
- b. Les objectifs ne sont pas clairs.
- c. Les élèves ne sont pas capables de résoudre les problèmes non anticipés qui surgissent.

Le Programme en tant Processus

Une façon de considérer la théorie et la pratique du programme scolaire est de le voir en tant que processus. En ce sens, le programme n'est pas un ensemble physique de ressources ou faits prédéfinis pour être enseignés ou appris, mais plutôt l'interaction d'enseignants, d'élèves et de savoirs. En d'autres termes, le programme est en réalité ce qui se passe dans la classe et ce qu'on fait pour préparer et évaluer.

Nous avons dans ce modèle un nombre d'éléments en constante interaction. Les enseignants entrent dans des situations particulières avec une capacité à penser de manière critique, une compréhension de leur rôle et de ce que les autres attendent d'eux, et une proposition d'actions qui énonce les principes fondamentaux et les caractéristiques de la rencontre éducative. Guidés par ceux-ci, ils encouragent les conversations entre et avec les gens, et de ces conversations peuvent naître la pensée et l'action. Ils évaluent continuellement le processus et les résultats.

Lawrence Stenhouse (1926-1982) a produit une des explorations les mieux connues d'un modèle "processus" de la théorie et pratique du programme scolaire. Il a défini le programme provisoirement: "Un programme est une tentative de communiquer les principes et caractéristiques essentielles d'une proposition éducative, dans une forme telle qu'elle soit ouverte à l'examen critique et puisse être mise en pratique" (Stenhouse, 1975).

Il suggère que le programme soit plutôt vu comme une recette de cuisine. Comme la recette d'un plat, le programme est d'abord imaginé comme une possibilité, et devient ensuite le sujet d'une expérimentation. La recette offerte publiquement est en un sens un rapport sur cette expérimentation. De la même manière, un programme devrait être ancré dans la pratique. Il est une tentative de description du travail observé dans les classes. Finalement, sous certaines limites, une recette peut être adaptée selon les goûts, et il en est de même pour le programme scolaire.

Là, Stenhouse a quelque peu déplacé le débat. Il n'était pas en train de dire que le

programme est le processus, mais qu'il était plutôt le moyen par lequel l'expérience de mettre en pratique une proposition éducative était mise à disposition.

Le Programme en tant que Contexte

Le programme est une entreprise sociale. De nombreux pédagogues estiment que le programme scolaire, dans la pratique, ne peut être compris de manière adéquate ou modifié substantiellement sans tenir compte du cadre ou de son contexte.

Le programme scolaire est mis en forme contextuellement. Une importance particulière est portée aux examens ainsi qu'aux relations sociales à l'école: la nature de la relation enseignant-élève, l'organisation des classes, le suivi, et ainsi de suite. Ces éléments sont parfois connus comme le *programme caché*.

L'apprentissage associé au programme caché est la plupart du temps traité d'une manière négative. C'est l'apprentissage qui est passé en contrebande et qui sert les intérêts du statu quo. L'accent commun à de nombreux systèmes scolaires mis sur l'embrigadement, la gestion du temps, et sur le suivi est parfois considéré comme la préparation des jeunes pour le monde de la production capitaliste. Force est de reconnaître que ces «programmes cachés» ne sont pas tous négatifs et peuvent être potentiellement libérateurs. «Dans la mesure où ils permettent aux élèves de développer des compétences et des connaissances socialement valorisées ... ou de créer leurs propres groupes de semblables et des sous-cultures, les "programmes cachés" peuvent contribuer à l'autonomie personnelle et collective ainsi qu'à la critique et au défi possible des normes et des institutions existantes"(Cornbleth, 1990).

En étant attentif au contexte social, nous voyons combien les espaces entre les cours sont importants. Nous commençons à avoir une meilleure compréhension de l'impact des processus structurels et socioculturels sur les enseignants et les élèves. Beaucoup de problèmes dans les écoles sont dus à l'incapacité des enseignants ou des responsables d'établissements de voir les puissants facteurs derrière l'apprentissage. Économie, structure sociale, dynamique familiale, et luttes de pouvoir, tous contribuent au processus d'apprentissage.

Le Programme en tant que Pratique

Tout d'abord, la notion de programme en tant que pratique estime que celle-ci ne devrait pas se concentrer exclusivement sur les seuls individus ou les seuls groupe, mais accorde une attention particulière à la façon dont les individus et le groupe se créent une compréhension et des pratiques, ainsi que du sens.

Par exemple, lors des sessions qui visent à explorer les expériences des différents groupes culturels et raciaux dans la société, on pourrait chercher à voir si la direction des travaux a mené les personnes au-delà de l'accent sur les attitudes individuelles. Est-ce que les participants confrontent les conditions matérielles dans lesquelles ces attitudes sont constituées, par exemple?

Deuxièmement, nous pourrions être à la recherche d'un engagement exprimé dans l'action pour l'exploration des valeurs des éducateurs et leur mise en pratique. Sont-ils, par exemple, en mesure de dire d'une manière cohérente ce qu'ils pensent être fait pour le bien-être de l'homme, et faire le lien avec leur pratique?

Troisièmement, on peut s'attendre à ce que des praticiens engagés à la pratique explorent leurs pratiques avec leurs pairs. Ils seraient en mesure de dire à quel point leurs actions (en ce qui concerne des interventions en particulier) reflètent leurs idées. En d'autres termes, leurs croyances et leurs valeurs seront reflétées dans le travail qu'ils font.

Cours 2: Réflexion et Revue

Partie 1: Réflexion personnelle et Groupe de discussion

Avant d'entrer dans de petits groupes, prenez un moment pour réfléchir sur ce que les concepts suivants signifient pour vous et comment ils se manifestent dans votre classe:

- a. Gestion de Classe
- b. Programme
- c. Apprentissage
- d. Instruction

Combien de réflexions vous viennent de la lecture du cours 2 du CTM? Combien vous viennent de connaissances précédentes? Le contenu du cours 2 a-t-il apporté une différence dans votre compréhension de ces concepts? Si oui, comment?

Nous vous encourageons à écrire vos réponses. Ensuite, formez des petits groupes (trois à cinq participants) et discutez de vos réponses avec vos collègues. Envisagez de traiter les questions suivantes en tant que groupe: Le cours 2 a-t-il impacté vos connaissances professionnelles et votre identité? Si oui, comment? Comment vous a-t-il préparé à soutenir et responsabiliser vos collègues? Qu'est-ce que vous en particulier trouvez de plus riche en possibilités, de plus pertinent et de plus intéressant dans le cours 2?

Partie 2: Revue

1. Le cours 2 énumère dix stratégies pour une gestion de classe réussie. Choisissez trois ou quatre de ces stratégies et expliquez comment vous les mettriez en œuvre dans votre classe. En quoi ces stratégies rendraient-elles votre pratique en classe différente de ce qu'elle est maintenant? Comment ces stratégies vous aideraient-elles à soutenir et motiver les élèves? Comment pourraient-elles vous aider à créer un environnement éducatif optimal?

2. Comment expliqueriez-vous le concept d'échafaudage à vos collègues moins expérimentés? Comment les aideriez-vous à voir la valeur de cette approche? Comment les assisteriez-vous dans sa mise en œuvre?

3. Prenez un moment pour réfléchir sur les théories d'enseignement suivantes apprises dans le cours 2:

- Apprentissage thématique
- Apprentissage coopératif
- Apprentissage axé résultat
- Education du Caractère

Ensuite, répondez aux questions suivantes:

a. En 3 ou 4 paragraphes, expliquez lesquelles vous attirent le plus et pourquoi. Assurez-vous également de dire pourquoi ils fonctionneraient bien dans votre classe et avec votre programme d'études. Comment convaincriez-vous vos collègues de l'efficacité des théories pédagogiques que vous avez choisies?

b. Donnez au moins deux exemples de la façon dont vous souhaitez appliquer ces théories dans votre enseignement

4. Prenez un moment pour réfléchir sur les quatre façons suivantes d'aborder la théorie et la pratique du programme:

- Le programme comme Produit
- Le programme comme Processus
- Le programme comme Pratique
- Le programme comme Contexte

Ensuite, répondez aux questions suivantes:

- a. Quelle théorie est la plus courante dans votre pays/région et parmi vos collègues? Pourquoi?
- b. Quelle théorie vous semble la plus significative? Quels sont les avantages de cette théorie? Expliquez
- c. Comment mettriez-vous en pratique cette théorie dans votre classe? Donnez un exemple.
- d. Comment la théorie que vous avez sélectionné impacterait-elle vos élèves et vos propres pratiques éducatives? Qu'est-ce qui changerait? Expliquez.

5. Comment comptez-vous faire face avec ce qui suit dans votre classe?

- Les élèves qui dérangent?
 - La peur, la fuite et la bagarre?
 - L'ennui des élèves, la frustration et la faible estime de soi?
- a. Y a-t-il des stratégies ou des théories dans le Cours 2 qui puissent vous assister en cela?
 - b. Que peut-on faire pour s'assurer que la possibilité que ces défis apparaisse dans votre classe soit minimisée dès le début de l'année scolaire?
 - c. Que pouvez-vous faire en tant qu'enseignant pour vous assurer que les élèves soient engagés, soutenus, productifs et responsabilisés?

Cours 3: Les pratiques d'évaluation

Cours 3: Les pratiques d'évaluation

Unité 1: Une façon d'aller de l'avant et même au-delà

Une façon d'aller de l'avant et même au-delà

L'enseignement se doit d'être créatif mais sans être flou. Si l'on sait comment tendre notre filet, comment travailler selon le processus et comment bâtir autour de celui-ci pour le futur, nous pouvons commencer à planifier en ayant le résultat final en tête. Ensuite, nous pouvons utiliser des outils pour mesurer notre progrès dans le but de rendre notre enseignement plus efficace. Le processus d'évaluation dont il est question se fait selon les 5 étapes suivantes :

- Évaluation
- Réflexion
- Efficacité
- Exemples
- Impressions

Vous découvrirez rapidement que ces 5 étapes du processus sont riches de possibilités en ce qui concerne les pratiques d'évaluation.

Pour mieux comprendre le processus d'évaluation, imaginez que vous avez décidé de pêcher dans un lac en particulier. Avant de vous installer, vous voulez voir si c'est, de fait, la meilleure place pour commencer. Alors, vous tendez un grand filet puis le sortez de l'eau pour regarder ce que vous avez capturé.

L'enseignement est, en fait, de beaucoup similaire à la pêche; les deux se référant autant à un art qu'à une science. L'élément clé ici est que vous effectuez la collecte de l'information ou faites l'inventaire de ce que vous voyez pour ensuite réfléchir à cette information et la traiter. Vous révisez le niveau de compréhension exprimé par vos élèves, comme par exemple, de quelle façon ils apprennent et de quelle manière ils peuvent apprendre dans le futur. Ceci est l'élément initial de l'évaluation de base.

Qu'avez-vous ramassé dans votre filet? Vous réfléchissez alors à ce que vous avez récolté et utilisez cette information pour vous aider à décider de ce qu'il faut faire maintenant. Ceci vous mène à la réflexion. Par exemple, si vous trouvez peu de résultats dans votre filet après un test ou un projet de vos élèves, vous réaliserez peut-être que quelques élèves ont besoin d'aide dans certaines disciplines. Si vous ramassez un filet vide, vous devrez peut-être considérer de réviser votre plan de cours initial ou votre manière d'enseigner.

Après avoir choisi votre endroit pour pêcher, lancé votre filet, puis l'avoir ramené au bateau, vous regardez ce que vous avez pris. Poisson? Déchet? Un vieux soulier? Était-ce la meilleure façon de procéder? Est-ce que votre expérience vous dit que vous auriez dû

approcher ceci différemment? Si vous pensez au contenu de vos cours à l'avance, alors vous devriez y insérer les types d'activités que vous avez jugées efficaces.

Tout ceci peut peut-être sembler un peu abstrait pour vous mais c'est ici que ça devient beaucoup plus concret. Montrez des exemples. Enseigner un concept (tel que la soustraction) est une chose, mais en faire des *exemples* en est une autre. Comment saurez-vous, sauf dans le cadre d'un test, si vos élèves apprennent? Vous pourriez concevoir un système à l'aide duquel vos élèves créent des affiches et construisent des jeux contenus dans leurs dossiers personnels. Intégrez ces exemples dans les cours.

Vous n'avez pas à faire tout cela vous-même. Vous pouvez faire en sorte que vos cours soient construits de manière à ce que les élèves puissent vous donner immédiatement leurs impressions sur la façon dont ils apprennent. Ces systèmes se sont montrés TRÈS efficaces par le passé. N'hésitez pas à développer cet aspect de façon à ce que les élèves puissent faire partie intégrante du plan de cours.

L'idée de l'évaluation réfère ainsi à un concept important : trouver une façon d'aller de l'avant et même au-delà. Il s'agit d'utiliser votre bon sens pour recueillir de l'information qui pourra façonner votre enseignement et aider les élèves à réfléchir sur leur processus d'apprentissage. Il s'agit également d'améliorer vos compétences dans le développement efficace de vos cours et d'arriver au résultat escompté.

Cours 3: Pratiques d'évaluation

Unité 2: Objectifs d'apprentissage et taxonomie de Bloom

Définir et écrire les objectifs d'apprentissage

Les buts et les objectifs d'apprentissage vous aident à développer une gamme d'objectifs à la performance qui vous permettront de développer un contenu approprié pour votre type d'enseignement. En priorisant et en organisant des objectifs d'apprentissage, vous pourrez développer une base d'enseignement qui vous permettra de guider et de mesurer l'apprentissage des élèves.

Ainsi, il est primordial de savoir:

- Qu'est-ce que les élèves devraient apprendre?
- Comment les élèves démontreront-ils ce qu'ils ont appris?
- Comment les élèves apprendront pour l'apprentissage futur?

Pour évaluer correctement l'apprentissage des élèves, il est essentiel de créer des résultats définis et atteignables. Les objectifs d'apprentissage mesurent les comportements et les résultats anticipés provenant de l'instruction et requièrent qu'un enseignant :

- décide quelles activités et comportements seront suivis;
- donne aux élèves l'opportunité de démontrer ce qu'ils savent;
- discute avec les élèves de leur performance lors des évaluations.

En ayant ces idées à l'esprit, vous aurez en votre possession un cadre et un guide pour l'évaluation. Ce processus façonnera votre manière d'enseigner.

Écrire les objectifs d'apprentissage

L'une des façons de voir la rédaction d'objectifs d'apprentissage est d'y penser selon les principes d'auditoire, de comportements, de conditions et de degré.

Auditoire : À qui vous adressez-vous? Quels sont les besoins d'apprentissage individuel ainsi que les besoins du groupe? Exemple : la nouvelle classe d'élèves de Niveau 8 sera capable de comprendre comment la bibliothèque classe les livres.

Comportements : Qu'est-ce que les élèves doivent faire pour démontrer qu'ils ont appris la leçon? Exemple : identifier les sections de la bibliothèque pour répondre à des questions à propos de son usage comme ressource d'apprentissage.

Condition : Quelles sont, par exemple, les conditions ou les étapes nécessaires pour voir

comment l'élève identifiera les sections de la bibliothèque. Par exemple, après avoir participé à une session d'orientation de 50 minutes, les élèves devront :

- nommer les services disponibles qui les aident à trouver l'information dont ils ont besoin;
- localiser les ressources de la bibliothèque;
- accéder au catalogue en ligne et aux pages d'index. Pratiquer la recherche en bibliothèque.

Degré : En tant qu'enseignant, vous devez décider à quel niveau sont vos élèves. Dans quelles circonstances l'apprentissage aura-t-il lieu? Quelles aptitudes devront être démontrées pour confirmer qu'il y a bien eu apprentissage? Quel est le niveau d'accomplissement attendu?

Essayez d'être aussi réaliste que possible avec le degré de compétence. Sans vouloir viser trop bas, il faut se donner une marge d'erreur et d'amélioration. Dans ce cas-ci, les objectifs de cours seront atteints lorsque les élèves accéderont aux index de la bibliothèque et au catalogue.

En écrivant les objectifs d'apprentissage, nous sommes souvent tentés d'utiliser les mots « comprendre » ou « apprécier » pour expliquer ce que l'élève sera capable de faire. Ce sont des termes vagues et qui ne sont pas facilement mesurables. De façon à obtenir l'évaluation la plus efficace de l'expérience d'apprentissage, utilisez seulement des verbes d'action mesurables qui décrivent clairement ce que vous attendez de l'élève.

Dans cet exemple particulier d'objectif d'apprentissage, les verbes « nommer », « identifier », « accéder », et « pratiquer » sont des activités et des comportements mesurables. Nous vous suggérons d'écrire les objectifs d'apprentissages en utilisant ces verbes.

Une grande partie des études scientifiques et des expériences d'enseignants se concentrent sur la taxonomie (ou l'échelle) qui décrit la façon d'apprendre d'un élève. Nous appelons cela l'apprentissage cognitif. Bien que le fait de se construire une mémoire et de se souvenir des faits soient d'importants facteurs dans l'éducation d'une personne, l'apprentissage cognitif a également un rôle à jouer dans la façon dont les élèves acquièrent des aptitudes d'apprentissage en :

- saisissant l'information;
- organisant des idées;
- analysant et synthétisant des données;
- mettant en pratique la connaissance;
- choisissant à partir d'alternatives dans la résolution de problèmes;
- évaluant des idées et des actions.

La taxonomie de Bloom sur les domaines d'apprentissage – Les trois types d'apprentissage

Benjamin Bloom et ses collègues ont identifié trois domaines d'activités éducationnelles:

1. Cognitif: (habiletés mentales, capacités intellectuelles: *connaissance, pensée*)
2. Affectif: (sentiments, émotions, comportements: *attitude, sentiment*)
3. Psychomoteur: (habiletés manuelles et physiques: *habiletés, faire*)

Les enseignants ont tendance à percevoir la taxonomie des comportements d'apprentissage comme des buts d'enseignement; ce qui signifie que le but de notre travail est que l'élève acquière des habiletés, des connaissances et des attitudes nouvelles. Bien que d'autres systèmes et d'autres hiérarchies aient été développés, la taxonomie de Bloom est facile à comprendre et probablement la méthode la plus utilisée aujourd'hui.

Le domaine cognitif

Le domaine cognitif implique le savoir et le développement d'habiletés intellectuelles. Vous trouverez ci-dessous les 6 catégories principales dans ce domaine, allant des plus simples (énoncer et se souvenir) aux plus complexes (évaluer et estimer). Ces catégories sont souvent décrites en tant que degrés de difficulté variés. En d'autres mots, celles-ci doivent être maîtrisées l'une après l'autre et non au même moment.

- La connaissance : organiser, définir, affirmer, étiqueter, répertorier, mémoriser, nommer, ordonner, reconnaître, relater, se rappeler, répéter et reproduire.
- La compréhension : classier, décrire, discuter, expliquer, exprimer, identifier, indiquer, localiser, reconnaître, rapporter, reformuler, réviser, sélectionner, traduire.
- L'application : appliquer, choisir, démontrer, dramatiser, employer, illustrer, interpréter, opérer, pratiquer, prévoir, esquisser, résoudre, utiliser, écrire.
- L'analyse : analyser, évaluer, calculer, catégoriser, comparer, contraster, critiquer, différencier, discriminer, distinguer, examiner, expérimenter, questionner, tester.
- La synthèse : arranger, assembler, recueillir, composer, construire, créer, concevoir, développer, formuler, gérer, organiser, planifier, préparer, proposer.
- L'évaluation : estimer, argumenter, évaluer, attribuer, choisir, comparer, défendre, jauger, juger, prédire, noter, sélectionner, sonder, supporter.

Le domaine affectif

Ce domaine se concentre sur les sentiments, les valeurs et les attitudes. *L'apprentissage affectif* se voit par des comportements indiquant des attitudes de conscience, d'intérêt, d'attention, de préoccupation, de responsabilité ainsi que d'habileté d'écouter et de

répondre aux interactions avec les autres. Ceci correspond à des émotions, des attitudes, de l'appréciation ainsi qu'à des valeurs telles que « apprécier », « conserver », « respecter » ou « supporter ». Les cinq catégories principales dans ce domaine sont répertoriées ci-dessous en débutant avec le plus simple et finissant avec le plus complexe.

- La réception des phénomènes : demander, choisir, décrire, suivre, donner, détenir, identifier, localiser, nommer, indiquer, sélectionner, siéger, ériger, répliquer, utiliser.
- La réponse aux phénomènes : répondre, assister, aider, s'exécuter, se conformer, discuter, accueillir, épauler, étiqueter, accomplir, pratiquer, présenter, lire, réciter, rapporter, sélectionner, dire, écrire.
- L'évaluation : compléter, démontrer, différencier, expliquer, suivre, former, initier, inviter, joindre, justifier, proposer, lire, rapporter, sélectionner, partager, étudier, travailler.
- L'organisation : adhérer, altérer, arranger, combiner, comparer, compléter, défendre, expliquer, formuler, généraliser, identifier, intégrer, modifier, ordonner, organiser, préparer, relater, synthétiser.
- Les valeurs intérieures : agir, discriminer, exposer, influencer, écouter, modifier, accomplir, pratiquer, proposer, qualifier, questionner, réviser, faire, résoudre, vérifier.

Lorsque vous travaillez dans ce domaine, il est préférable d'utiliser des verbes appropriés à la situation. Par exemple, l'élève *accepte, tente, défie, défend, conteste, joint, juge, questionne, partage, soutien*.

Le domaine psychomoteur

L'apprentissage psychomoteur est démontré à travers les aptitudes physiques : la coordination, la dextérité, la manipulation, la force, la vitesse, etc. Ce sont les actions démontrant de bonnes aptitudes motrices telles que l'utilisation d'instruments et d'outils de précision, ou les actions illustrant des aptitudes motrices brutes telles que l'utilisation du corps en danse ou une performance athlétique. Les verbes qui s'appliquent ici incluent plier, saisir, manier, opérer, atteindre, écrire et accomplir.

- Perception : choisir, décrire, détecter, différencier, distinguer, identifier, isoler, relater, sélectionner.
- Prêt (aptitude à l'action) : commencer, exposer, expliquer, se déplacer, procéder, réagir, démontrer, affirmer, s'offrir. (Cette catégorie du domaine psychomoteur est reliée à la catégorie Réponse dans le domaine affectif).
- Réponse guidée : copier, décalquer, suivre, réagir, reproduire, répondre.
- Mécanisme : assembler, calibrer, construire, démanteler, exposer, attacher, fixer, écraser, chauffer, manipuler, mesurer, réparer, mélanger, organiser, esquisser.
- Réponse complexe déclarée : assembler, construire, calibrer, bâtir, démanteler,

exposer, attacher, manipuler, mesurer, réparer, mélanger, organiser, esquisser. (Les activités sont les mêmes que pour la catégorie Mécanisme mais elles seront modifiées par des adverbes ou des adjectifs qui indiquent que la performance est plus rapide, meilleure ou plus précise).

- Adaptation : adapter, altérer, changer, réarranger, réorganiser, réviser, varier.
- Émanation : organiser, construire, combiner, composer, bâtir, créer, concevoir, initier, faire, émaner

La connaissance de la taxonomie de Bloom nous permet de poser des questions spécifiques de façon à tester les différentes catégories des aptitudes intellectuelles de nos élèves. Cette taxonomie nous aide à organiser nos questions en différents niveaux de cognition.

Cependant, les recherches ont démontré que les enseignants ont tendance à compter trop souvent sur les questions de connaissance et n'explorent pas assez fréquemment les autres catégories du domaine cognitif.

Regardons d'ailleurs quelques exemples de types de questions pour chacune des catégories du domaine cognitif de Bloom.

Le niveau de connaissance des questions requiert simplement que les élèves se rappellent de l'information. Tout ce que les élèves ont besoin de faire est de répéter le contenu donné par l'enseignant ou dans un manuel. Voici quelques une des questions communes :

- Quelle est la plus grande ville d'Afrique du Sud?
- Qui a écrit *Macbeth*?

Les questions de niveau de compréhension requièrent que l'élève aille au-delà du simple rappel et qu'il puisse combiner l'information ensemble de façon à pouvoir arriver à une réponse. Par exemple :

- Comment illustreriez-vous la photosynthèse?
- Quelle est l'idée principale de l'histoire?
- Qu'arrivera-t-il si je combine ces deux formes?

Au niveau de l'application, on demande aux élèves d'appliquer quelque chose qu'ils connaissent déjà à une nouvelle situation. Ils se doivent d'utiliser leurs connaissances dans un contexte différent. Voici quelques exemples de questions d'application :

- Comment utiliseriez-vous votre connaissance des latitudes et longitudes pour localiser l'Islande?
- Serait-il possible d'utiliser cette formule dans un autre exemple?

Les enseignants demandent des questions d'analyse lorsqu'ils veulent que leurs élèves décomposent une chose en parties constituantes ou pour identifier les raisons, les causes

ou les motifs et ainsi arriver à une conclusion ou une généralisation. Par exemple, un enseignant pourrait demander :

- Quels sont certains des facteurs causant l'oxydation?
- Quels facteurs ont incité les États-Unis à faire leur entrée dans la Deuxième Guerre mondiale?
- Quel était le thème sous-jacent de ce roman?
- Quels étaient certains des motifs d'Hamlet derrière ses actions?
- Quel fut le point tournant de sa vie?

Lorsque les enseignants posent des questions de synthèse, ils tentent d'aider les élèves à penser de façon créative et originale et les invitent à arriver à des solutions et des idées originales tout en essayant de résoudre le problème. Voici quelques exemples de questions de synthèse :

- Voyez-vous une solution possible à ce problème?
- Quelle sorte de compromis pouvez-vous concevoir?
- Créez un nouveau produit dédié aux adolescents et planifiez une campagne de marketing pour en faire la promotion.
- Écrivez un scénario d'émission de télévision ou une pièce de théâtre à propos de vos difficultés face à cette unité.

Les questions d'évaluation requièrent que les élèves puissent faire un jugement à propos de quelque chose. C'est ce qui se produit lorsque les enseignants leur demandent de juger la valeur d'une idée, d'une œuvre d'art ou de trouver une solution à un problème.

- Que pensez-vous de ce roman jusqu'à maintenant?
- Quel poème avez-vous préféré?
- Croyez-vous que notre président a pris la bonne décision?

Cours trois : Les pratiques d'évaluation

Unité 3 : les portfolios de l'élève, les définitions d'évaluation et la réflexion en action

Les portfolios des élèves

En entendant le nom « portfolio », on pense souvent à un artiste transportant une grande mallette contenant ses créations ou un homme d'affaires transportant un mince portefeuille rempli de papiers de finances. Dans le domaine de l'éducation, le portfolio est une technique d'évaluation d'importance incluant des exemples des travaux de l'élève sur les principaux sujets, succès, défis et questions. L'intérêt de cette démarche se trouve dans les exemples pouvant démontrer ce que les élèves savent et ce qu'ils doivent faire pour s'améliorer.

Qu'entend-on par portfolio?

Un portfolio peut inclure des exemples des meilleurs travaux et, idéalement, un large éventail de travaux (des travaux satisfaisants aux travaux insatisfaisants) ainsi que des travaux démontrant du progrès.

Exemplaires de chaque thème/unité ou une réponse à une question longue.
Travail démontrant du progrès et l'utilité du cours dans la progression de l'élève.
Exemples démontrant un progrès dans la connaissance des concepts.
Réflexion personnelle de l'élève incluant le pourquoi de certains choix, l'évaluation de son travail et ce qu'il ou elle veut faire pour s'améliorer.

Les portfolios et les bonnes questions

Servant de noyau central au cours, une bonne question est idéalement combinée avec le portfolio d'un élève ou d'une équipe pour démontrer le progrès.

Voici un exemple de question centrale : Combien de déchets produit votre communauté par jour?

Les élèves ramasseraient alors tous les déchets qu'ils produisent dans une période de 24 heures pour ensuite classer les déchets selon des catégories, signaler les problèmes environnementaux associés à chaque type de déchets et trouver des solutions à ces problèmes. Par la suite, ils pourraient concevoir une campagne de publicité pour ainsi augmenter la sensibilisation des gens à propos du traitement des déchets et le mettre en pratique. Finalement, les élèves pourraient déterminer s'ils ont bien fait leurs calculs ou s'ils ont créé une campagne publicitaire efficace.

Parties du portfolio

Voici un aperçu général du contenu d'un portfolio :

1. Table des matières
2. Une lettre de l'élève à l'enseignant expliquant le contenu.
3. Une réflexion de l'élève sur sa performance.
4. Le meilleur travail selon l'élève et les raisons de sa sélection.
5. Un travail jugé insatisfaisant par l'élève et les raisons de sa sélection.
6. Le travail démontrant le plus d'amélioration et de progrès.
7. Un plan et un engagement à l'amélioration.

Les portfolios sont des efforts créatifs et démontrent l'individualité du travail de l'élève. Ils peuvent prendre plusieurs formes et devraient utiliser les thèmes culturels propres aux élèves. Prenez également le temps de considérer comment les catégories ci-dessous peuvent s'intégrer à votre sujet :

- Exposition muséale
- Histoire orale
- Documents
- Journaux personnels
- Chansons
- Histoires
- Danses
- Rituels
- Films
- Dessins
- Entrevues
- Œuvre d'art tridimensionnelle

Définitions d'évaluation et modèles

La liste suivante vous offre une définition de plusieurs types d'évaluation :

- Évaluation générative
- Évaluation uniforme et en suivi
- Évaluation authentique
- Évaluation basée sur la performance

Générative

Les élèves et leurs enseignants créent les critères d'évaluation et/ou les outils avec des interactions qui sont significatives et qui suscite la connaissance. Les approches génératives

dans le domaine de l'éducation utilisent une vaste gamme de stratégies éducatives, incluant :

- Un dialogue entre enseignant et élève ainsi qu'entre les élèves eux-mêmes.
- Une récapitulation individuelle ou de groupe.
- Des mécanismes pour explorer des perspectives multiples et divergentes.
- Des techniques pour consolider les connaissances acquises.
- Des remue-méninges et des catégorisations.
- Des comptes-rendus.
- Des processus généraux et spécifiques dans la résolution de problèmes.
- L'apprentissage en équipe.
- Des techniques pour construire des modèles mentaux et des représentations graphiques.

Toutes ces stratégies encouragent celui qui apprend à résoudre des problèmes activement, mener des recherches significatives, réfléchir et bâtir un répertoire de stratégies d'apprentissage efficaces.

Uniforme et en suivi

L'évaluation uniforme et en suivi se produit lorsque le processus et les produits se déroulent simultanément pendant l'apprentissage. Ce type d'évaluation formative aide les enseignants à comprendre comment leur méthode d'enseignement rejoint le besoin des élèves et permet de donner nos impressions de façon significative et à un moment opportuns pendant qu'ils travaillent sur un devoir et non simplement après qu'il soit complété. Bref, alors que les enseignants évaluent le travail de l'élève, ils découvrent les difficultés qu'ont les élèves et peuvent aborder ces difficultés au moment opportun, souvent avant que l'exemple final d'apprentissage soit soumis par l'élève.

Évaluation authentique

L'évaluation authentique est orientée vers des méthodes qui correspondent le plus près possible à l'expérience réelle de notre monde. L'instructeur observe l'élève au travail sur quelque chose qui est pertinent à sa vie de tous les jours. Ensuite, l'enseignant donne ses impressions et commentaires, surveille l'utilisation que fait l'élève de ceux-ci, et ajuste son instruction et son évaluation en conséquence.

Basée sur la performance

Les évaluations basées sur la performance impliquent la présentation aux élèves d'une tâche, d'un projet ou d'une enquête authentique. Puis, enseignants et élèves observent et examinent ces artéfacts et présentations dans le but d'évaluer ce que l'élève a appris et ce qu'il peut accomplir avec son travail. Par exemple, plusieurs écoles ont développé une série

de tâches pratiques pour évaluer la résolution de problème et la communication en mathématiques.

Exemple: Estimez le nombre de haricots dans le seau.

Matériel: un large seau rempli de haricots, de crayons marqueurs, d'un plateau et d'une petite tasse.

Instructions: Usez de n'importe quelle stratégie d'estimation pour estimer le nombre de haricots dans le seau.

NOTE: Laissez la station dans le même état que vous l'avez trouvée originellement.

Leçon : Le seau de haricots

1. Demandez aux élèves d'expliquer la stratégie que vous avez utilisée pour estimer le nombre de haricots.
2. Demandez aux élèves de compter le nombre de haricots dans le seau.

Lecture requise:

**Assessment as a Tool for Learning
(L'évaluation comme outil d'apprentissage)
par Jill Hearne**

L'évaluation! Pour un enseignant, ce mot évoque des images de longues nuits de corrections avant la date limite de remise des bulletins. Pour le directeur ou la directrice, il rappelle les appels téléphoniques des médias et des parents demandant de meilleurs résultats. Pour un directeur, le mot « évaluation » est souvent relié à l'ancienneté professionnelle. Pour les élèves, il signifie le jugement des autres concernant une tâche qu'ils ne comprennent ou ne les intéressent peut-être pas. Mais l'évaluation peut avoir des connotations et des conséquences positives lorsqu'elle est utilisée en tant qu'outil pour l'apprentissage. Une évaluation raisonnable devrait être un baromètre indiquant comment les choses progressent et un compas indiquant la direction future.

À travers les États-Unis, des directeurs et administrateurs de district, engagés dans une importante réforme scolaire, travaillent avec leurs communautés pour partager l'information d'évaluation de façon à guider le processus décisionnel à propos des cours et de l'instruction. Il en résulte un changement de l'utilisation de l'évaluation dans les écoles d'une force négative à une force positive construisant un climat de réflexion à propos de ce qui se passe dans les salles de classe.

Alors que j'étais directeur, nous avions un programme d'aptitude social où le personnel donnait des « coupons » aux élèves faisant les choses « correctement » (i.e. en étant de bons citoyens). L'école idéale se devrait d'utiliser l'évaluation de la même façon. Les élèves, le personnel et les directeurs devraient être récompensés pour l'utilisation de l'évaluation comme un outil d'apprentissage plutôt qu'une façon de simplement récompenser les bonnes réponses.

Le changement d'envergure de l'évaluation

Le changement dans la prise de conscience des données d'évaluation en tant que marteau organisationnel à son utilisation en tant qu'outil de planification stratégique est lent. Il s'agit cependant d'un élément critique si nous voulons vraiment développer des organisations d'apprentissage dans les écoles. Récemment, un groupe de parents hautement instruits (majoritairement avec doctorats) s'est rassemblé pour faire la critique des nouveaux carnets scolaires basés sur des standards. Les enseignants avaient passé des mois à créer des descriptions de développement pour la lecture, les mathématiques, les aptitudes de langage en rédigeant prudemment et en utilisant des phrases telles que : « se souvient de quelques détails de l'histoire », « se souvient de la majorité des événements de l'histoire », « se souvient des passages importants », « fait un résumé précis des passages », « fait des références et tire des conclusions ». Chaque description définit un niveau d'aptitude auquel les élèves pouvaient s'attendre dans un groupe d'âge particulier, comme les 5-7 ans, les 7-9 ans, etc.

Après avoir étudié longuement cette nouvelle forme de bulletin, un des parents leva sa main et dit : « Oh! Alors voici ce que vous faites à l'école? » Cette question honnête sans arrière-pensée me révéla l'erreur essentielle commise dans les écoles par plusieurs d'entre nous pendant toutes ces années. Cette erreur consistait à supposer que ce que nous faisons comme instructeurs était clairement évident et connu de tous les participants, élèves, parents et enseignants.

Mais en fait, nous n'avons pas été clairs. Nous n'avons pas été clairs face aux élèves sur ce qui devaient être appris, nous n'avons pas été clairs face aux parents sur la façon dont les élèves doivent performer et nous ne nous sommes pas entendus, en tant que communauté éducationnelle, sur le savoir ou les connaissances ayant le plus de valeur. Sans consensus sur la connaissance, les aptitudes et la compréhension, peut-être est-ce une solution fonctionnelle que d'être vague à propos des données et de l'apprentissage de l'élève (l'information d'évaluation).

De la même façon que les élèves ne sont plus instruits pour effectuer des tâches routinières centrées sur la connaissance et la compréhension, les enseignants eux aussi doivent être supportés alors qu'ils acquièrent des aptitudes d'apprentissage adultes, comme créateurs et utilisateurs de l'information d'évaluation et non en tant que livreurs passifs d'un plan de cours préfabriqué par une distante compagnie d'édition de manuels scolaires. Le mouvement vers les enseignants en tant que créateurs et utilisateurs des données d'évaluation illustre le changement d'un éducateur comme travailleur à la chaîne vers un apprenant à vie (Bullard, p. 206).

Les directeurs, les enseignants, les élèves et la communauté peuvent se rassembler autour de principes d'évaluation sensés pour ainsi créer des expériences d'apprentissage qui ont un impact. Les données sur les résultats de l'élève, individuellement et collectivement,

occupent l'avant-scène lorsque les membres de la communauté scolaire discutent des trois questions cruciales au sujet de la qualité. Les employés et les parents se posent ces mêmes questions cruciales; des questions qu'ils peuvent aussi utiliser pour apprendre aux élèves à se questionner sur leur travail :

1. Que suis-je entrain de faire?
2. Est-ce que je le fait bien? (en relation avec des critères établis)
3. Qu'est-ce que j'ai besoin de faire pour m'améliorer? (Hearne, 1992)

Une question clé à se poser est : « Quel est la combinaison entre ce que sont nos buts et comment nous évaluons? »

L'alphabétisation de l'évaluation

Dans l'évaluation en classe impliquant l'élève, Richard Stiggins (2001) s'engage dans une discussion particulièrement utile à propos du mariage entre méthode d'évaluation et cibles d'évaluation. Il discute des quatre types de méthodes principales d'évaluation : la réponse sélective (choix multiple, vrai ou faux, mise en relation et compléter/remplir), l'essai, l'évaluation de performance et les communications personnelles.

Pour évaluer la connaissance et la maîtrise, les méthodes de réponses sélectives sont parcimonieuses. Elles donnent une façon rapide, juste et peu coûteuse de constater ce qui est connu à propos d'un sujet ou d'une matière. Les réponses en essai peuvent aussi démontrer la connaissance et aussi donner des indications par rapport à l'aptitude au raisonnement.

Les évaluations de performance sont trop coûteuses et prennent trop de temps pour être utilisées au niveau de la maîtrise des faits-souvenirs-connaissances, mais ils permettent l'observation des aptitudes durant la performance et évaluent la compétence à exécuter des étapes en développant un produit. La communication personnelle a de l'impact à chaque niveau, de la connaissance aux aptitudes et de la création de produit à la disposition à l'apprentissage. Elle n'est toutefois pas efficace à chaque niveau.

Une évaluation solide donne des résultats seulement lorsqu'il y a une fin claire à l'évaluation, des objectifs clairs et justes, des méthodes adéquates, un échantillon approprié de cibles ainsi que l'élimination d'influence et la distorsion dans la mesure. Stiggins propose que les pratiques d'évaluation sensées soient guidées par ces cinq principes.

Est-ce que le but de l'évaluation est clair?

Est-ce que la cible d'accomplissement est claire et appropriée?

Quelles méthodes suggérées par le but et la cible d'accomplissement sont appropriées?

Comment peut-on échantillonner les performances de manière appropriées, selon la cible, le but et la méthode?

Qu'est-ce qui pourrait mal aller, considérant la cible, le but et la méthode, et comment

prévenir le préjugé et la distorsion? (Stiggins, p.15)

Lorsque ces questions sont comprises, il en résulte une *compétence en évaluation*. Stiggins (2001) affirme que ceux qui comprennent la définition de qualité d'évaluation, avec toutes ses nuances et qui savent qu'il n'est jamais justifié de se contenter d'évaluations mal fondées sont des *évaluateurs compétents*.

Au niveau scolaire, la compréhension du mariage entre la méthode et les résultats de l'élève est primordiale tout autant que la conscientisation de l'auditoire. Qui a besoin de savoir quoi et à quel moment? Les besoins des membres de conseils scolaires sont très différents des besoins des parents et des élèves.

Lorsque vous examinez votre programme d'évaluation à l'école, souvenez-vous d'inclure parents et élèves dans les discussions sur la qualité. Donnez l'opportunité à chacun de vraiment comprendre ce qui est mesuré, quelle preuve est considérée comme compétente ou « satisfaisante » et, le plus important, de faire en sorte que le lien entre l'évaluation et les difficultés éducatives soit visible.

À moins que les résultats d'évaluation soient utilisés pour faire en sorte que les questions de qualité fassent partie des conversations de tous les jours dans les écoles, ceux-ci ne changeront pas l'instruction. C'est ici que la révolution de l'évaluation prend place, c'est-à-dire dans l'usage des données d'évaluation pour diriger la prise de décision. La différence est que l'« information » a une signification plus grande lorsque l'« information » est le travail véritable de l'élève au lieu de chiffres représentant une version normative du travail de l'élève.

Certainement, l'information normative a une place, et il y a des avantages clairs à utiliser celle-ci pour la planification de programme ainsi que l'évaluation d'une école et d'un district. La cohérence à long terme, l'habileté de consulter les données démontrant les tendances, la comparaison entre les systèmes scolaires au niveau régional, national ou international sont quelques-uns des bénéfiques.

L'utilisation de mesures multiples

Le fait d'utiliser des mesures multiples d'apprentissage pour l'élève qui incluent le travail proprement dit de celui-ci, a l'effet de construire une communauté d'apprentissage. Aucun test ou aucune évaluation ne peut donner une image claire de l'accomplissement d'un élève. C'est pourquoi plusieurs états (Washington, Maryland, Maine) et districts (Seattle, Washington, Charlotte-Mecklenburg, North Carolina) ont incorporé des mesures multiples, incluant des exemples en classe, dans leur système de responsabilité globale.

Cependant, le travail de l'élève devient une donnée lorsqu'il est noté à l'aide de critères communément compris et examiné dans le but d'améliorer l'instruction. Le fait de donner une note pour le travail de l'élève est un processus important non seulement pour que les

membres de la communauté scolaire puissent communiquer et internaliser des standards communs, mais aussi parce qu'il s'agit d'un outil puissant dans le développement des employés pour l'amélioration de l'enseignement.

La structure organisationnelle pour l'utilisation du travail de l'élève comme information vous est présentée ici sous la forme d'un processus en sept étapes que les écoles peuvent utiliser pour évaluer l'apprentissage de l'élève.

- Décider quel assemblage d'habiletés est à évaluer et sélectionner une évaluation large qui capture plus d'un attribut dans ce domaine.
- Construire (ou utiliser ceux qui existent déjà) des guides ou rubriques sur le l'attribution d'une note.
- Partager la tâche et les critères d'attribution de notes avec les employés.
- Administrer la tâche aux élèves dans un laps de temps similaire.
- Prendre le temps de discuter des critères d'attribution de note et se mettre d'accord sur les travaux de soutien (les travaux de soutien représentent quelques travaux de chaque critère d'évaluation représentant la qualité exprimée dans les critères).
- Corriger et marquer les copies des élèves. Le fait que les devoirs soient notés par un enseignant autre que celui qui enseigne la matière à l'élève est souvent utile.
- Comparer les résultats, discuter et formuler des suggestions pour une meilleure instruction.
- Les données peuvent être publiées en termes de pourcentage d'élèves atteignant les critères aux différents points.

En utilisant des mesures multiples, il est possible d'obtenir une vision plus claire de l'accomplissement de l'élève sur une période de temps, au niveau du district, de l'école et de l'élève. Des exemples de mesures multiples utilisées par nos écoles incluent le travail de l'élève, les évaluations en classe, les évaluations au niveau de l'école ainsi que les évaluations de districts et d'états. L'information normative et l'information basée sur des standards sont toutes deux précieuses. Chaque communauté scolaire jumèle sa philosophie, ses stratégies d'instruction et ses évaluations avec ses buts pour accomplir sa mission. Alors que les approches à chaque endroit diffèrent, cet alignement conduit à l'efficacité scolaire.

Dans chaque communauté scolaire, on met l'emphase sur de multiples formes de données pour répondre aux questions concernant la qualité et l'efficacité du processus. Il existe une recherche continuelle pour démontrer que les élèves capturent la richesse de chaque expérience scolaire. Cette recherche d'authenticité fait de chaque personne un apprenant. Il y a un changement entre ce que Le Mahieu (1966) appelle la « responsabilité » pour ce qui est de l'accomplissement scolaire et une responsabilité authentique qui redéfinit les lignes de celle-ci, du blâme collectif à une responsabilité réciproque et interactive.

Apprendre de l'évaluation sensée

Lorsque les résultats d'évaluation sont utilisés comme baromètre pour mesurer la force d'apprentissage et en tant que compas pour montrer la direction d'actions futures, tous les participants deviennent des personnes en apprentissage. Comme le contexte social et politique de l'enseignement requiert une plus grande transparence et responsabilité, les décideurs dans les écoles doivent être plus aptes à utiliser l'information sous toutes ses formes dans le meilleur intérêt des élèves.

La nouvelle vision du leadership dans les organisations du savoir se concentre sur des tâches plus subtiles et plus importantes. Dans une organisation du savoir, les leaders sont des concepteurs, des organisateurs et des enseignants. Ils ont la responsabilité de construire des organisations où les gens développent sans cesse leurs capacités à comprendre la complexité, clarifier la vision et améliorer les modèles mentaux; ils sont donc responsables de l'apprentissage (Senge, 1990). En tant que personnes en apprentissage, les directeurs, les enseignants et les membres de la communauté font tous partie de ce paradigme fusionnel d'écoles comme entités dynamiques, plutôt que d'organisations statiques.

Les directeurs en mode d'apprentissage: Les directeurs modèlent l'apprentissage et sont eux-mêmes en mode d'apprentissage puisqu'ils cherchent de meilleures façons de structurer le temps à l'école, d'allouer les ressources et de motiver les employés. Les directeurs sont la clé pour gérer et créer une culture d'enseignement réfléchi basée sur le concept de « *ce à quoi ressemble du bon travail ici.* »

Les directeurs peuvent:

- Utiliser plusieurs mesures pour créer une évaluation du système basée sur l'école, qui fait le lien entre les salles de classe et les élèves sur une période de temps.
- Supporter les enseignants dans leurs compétences d'évaluation avec le développement des employés.
- Offrir des opportunités d'éducation parentale pour aider les parents à comprendre l'évaluation.
- Travailler avec les médias locaux pour interpréter les indices variés d'amélioration dans l'école en plus des mesures normatives.
- Supporter le développement d'un système de portfolio pour l'école qui met en vedette le travail de l'élève et se déplace de classe en classe, d'année en année.
- S'assurer que les buts et les objectifs de l'école sont clairs et donner son opinion aux enseignants quant à leurs efforts en classe pour arriver à ses buts.

Les enseignants en mode d'apprentissage: Les enseignants sont en mode d'apprentissage puisqu'ils examinent des formes multiples de mesure de l'attitude et de la performance de l'élève, ainsi que des indices de satisfaction de la communauté. Puisque les élèves ne sont plus éduqués pour performer des tâches routinières centrées sur la connaissance et la

compréhension, les enseignants doivent eux aussi être supportés dans l'acquisition d'aptitudes d'apprentissage adulte comme créateurs et utilisateurs de l'information d'évaluation. Dans le passé, on attendait des enseignants qu'ils soient de « livreurs » passifs d'un plan de cours préfabriqué par une distante compagnie d'édition. Le mouvement vers des enseignants qui sont fabricants et utilisateurs des données d'évaluation reflète un changement de l'enseignant en tant que travailleur à la chaîne vers un enseignant en mode perpétuel d'apprentissage. (Bullard, p.206)

Les enseignants en viennent à transformer leur enseignement puisque l'évaluation continue révèle la manière dont les élèves abordent les tâches, ce qui les aide à apprendre plus efficacement et les supportent dans leur apprentissage. Plus les enseignants en savent sur ce que les élèves connaissent et la façon dont ils pensent, plus ils ont la capacité de réformer leur pédagogie, et plus ils créent d'opportunités pour le succès de l'élève.

Les enseignants peuvent:

- Aider les élèves à voir ce à quoi ressemble du bon travail en leur donnant des modèles adéquats de travail qui rencontrent, dépassent et ne rencontrent pas les exigences.
- Donner aux élèves des commentaires fréquents sur des façons spécifiques de s'améliorer.
- Enseigner aux élèves des aptitudes de réflexion sur soi qui incluent l'habileté pour eux de voir si leur travail rencontre les exigences et ce qu'ils ont besoin de changer pour s'améliorer.
- Travailler avec les parents sur la façon de surveiller à la maison d'une manière positive.
- Utiliser sa *compétence en évaluation* dans tout ce qu'ils font (Stiggins, 2001). Partager cette compétence avec les parents.
- Concevoir des leçons en ayant des attentes claires quant aux résultats attendus de l'élève.
- Utiliser des pratiques d'attribution de notes qui démontrent bien l'accomplissement de l'élève.

Les élèves en mode d'apprentissage: Traditionnellement, les élèves sont perçus comme les seules personnes en mode apprentissage à l'école. Ils sont maintenant capables d'utiliser une variété d'outils et de ressources pour démontrer leur apprentissage et réfléchir sur leur progrès. Analyser des exemples de bon travail, discuter des critères d'attribution de note, et même créer des gabarits à utiliser pour évaluer leur propre travail et celui des autres développent leur habileté à identifier et donc imiter le bon travail.

Les élèves peuvent :

- Apprendre à valoriser leur propre travail.

- Utiliser des rubriques pour évaluer leur travail.
- Réfléchir à la qualité de leur travail et s'il est similaire ou différent par rapport aux exigences et énoncer ce qu'ils ont besoin de faire pour s'améliorer.
- Rassembler leurs travaux sur une période de temps et en discuter avec un adulte.
- Comprendre le lien entre effort et résultats.

Collectivement, les écoles en tant qu'organisations du savoir requièrent un changement conceptuel du pouvoir de l'évaluation totale par des sources externes (enseignants, parents, tests) vers une évaluation partagée à l'externe et à l'interne (l'élève). Dans The Quality School (Glasser, 1990), l'auteur aborde le besoin d'un changement de pouvoir, passant de l'apprentissage centré sur l'enseignant à celui centré sur l'élève. Les croyances traditionnelles à propos de la relation entre l'enseignement et l'apprentissage de l'élève doivent être mises de côté maintenant que l'élève est inclus dans le cercle de pouvoir et apprend à construire ses index de qualité avec l'enseignant.

La communauté en mode d'apprentissage: Au niveau individuel de l'école elle-même, une des premières questions que nous devons nous poser en tant que communauté est : « Pourquoi évaluons-nous? Mesurons-nous ce qui est le plus important pour notre communauté? ».

Dans « The Socrates Syndrome – Questions that should never be Asked » (« Le syndrome de Socrate : les questions qui ne devraient jamais être posées »), Campbell (1995) affirme que la véritable éducation est « une vie complète d'expériences homogènes qui connectent les épisodes individuels avec signification, perspicacité et compréhension, à la forme d'une toile en constante expansion. ». Mais il reconnaît que le fait de se poser le genre de questions qui rendent l'éducation vraie possible est menaçant. Les gens dans les écoles sont plus disposés à investir dans les solutions magiques des éditeurs que de prendre le temps de se disputer sur des questions comme :

- Qu'est-ce qui est si important que tout le monde doive savoir?
- Pourquoi les tests ont-ils un temps limite?
- Quel est le but de l'éducation?

Le mouvement de réforme basé sur les normes est né des tentatives de répondre à des questions comme celles-ci et plusieurs modèles efficace d'amélioration scolaire commencent avec ces questions. Les nominations Blue Ribbon Schools du Département d'éducation des États-Unis débutent avec une analyse des buts et leur association aux besoins de la population étudiante. D'autres modèles utiles qui débutent avec une analyse des buts et de la mission incluent le programme *Onward to Excellence* du Northwest Regional Laboratory et le processus d'accréditation du National Study of School Evaluation, *School Improvement – Focusing on Desired Student Outcomes*.

Des modèles comme ceux-ci copient le processus de planification stratégique utilisé dans les affaires et l'industrie en clarifiant la direction, sélectionnant les indicateurs de progrès, analysant les résultats, et utilisant l'information recueillie pour étayer de futures activités

d'amélioration.

Les membres de la communauté peuvent:

- Lire une variété de livres sur la réforme éducationnelle qui expriment différents points de vue.
- Assister à plusieurs réunions de conseil scolaire.
- Visiter l'école de leur quartier.
- En apprendre sur le système de responsabilité et transparence de leur état et de leur district.
- Devenir familier avec les types d'évaluation utilisés dans leur communauté.

Des mesures authentiques et un usage sensé de l'évaluation encourage l'apprentissage à tous les niveaux de la communauté scolaire et se centre plus directement sur l'élève et le travail. Si vous voulez que les élèves résolvent les problèmes, laissez-les résoudre les problèmes. Si vous voulez que les élèves écrivent des essais persuasifs, laissez-les le faire. Si vous voulez que les élèves communiquent leur compréhension des mathématiques, demandez-leur d'expliquer leur procédé pour arriver à une réponse.

Dans un système basé sur les normes, des attentes claires d'apprentissage rendent plus aisé l'usage de l'information d'évaluation comme un outil de responsabilité et de transparence. Tout le monde peut devenir une personne en apprentissage alors que les réponses aux trois questions primordiales à propos de qualité sont explorées collectivement. *Que sommes-nous entrain de faire? Est-ce que nous le faisons bien? Qu'avons-nous besoin de faire pour s'améliorer?*

Comme Shakespeare aurait pu le dire : « L'évaluation fait de nous tous des personnes en apprentissage. ».

Références et Bibliographie pour "Learning from School and Student Outcomes", Jill Hearne, Ph.D.

Airasian, Peter(1994) Classroom Assessment New York: McGraw-Hill.

Bullard, P. and Taylor B.O. (1994) Keepers of the Dream. Chicago, IL: Excelsior.

Brookover, W. B., "Can We Make Schools More Effective for Minority Students?" The Journal of Negro Education 54(3) 257- 268

Calfee, R. (1991) "What Schools Can do to Improve Literacy Instruction" in Teaching Advanced Skills to At- Risk Students. San Francisco: Jossey- Bass.

Campbell, D. (1995) "The Socrates Syndrome," Questions that Should Never Be Asked. Phi Delta Kappan p. 467- 469.

Cohen, S.A. (1987) "Instructional Alignment: Searching for a Magic Bullet." Educational Researcher 16 (November) 16- 20.

Darling- Hammond, L. and J. Ancess. (1996) "Democracy and Access to Education" in Democracy Education and the Schools, Roger Soder (Ed.) San Francisco: Jossey Bass.

English, F. (1992) Deciding What to Teach and Test. Developing Aligning and Auditing the

Curriculum. Newberry Park, CA: Corwin.

Glasser, T. (1990) The Quality School, New York: Harper & Row.

Hearne, J. (1992) Portfolio Assessment: "Tracking Implementation and Use in One Elementary School." In J. Bamberg (Ed.), Assessment: How do we Know What they Know.

Le Mahieu, P. (1996) "From Authentic Assessment to Authentic Accountability". Standards Based Reform: A Road Map for Change: Educational Commission of the States, Colorado.

O'Neil, J. (1993) "On the New Standards Project: A conversation with Lauren Resnick and Warren Simmons." Educational Leadership (50:5) February p. 27- 21.

School Improvement: Focusing on Desired Learner Outcomes. 1992 National Study of School Evaluation, Falls Church, Virginia.

Senge, P. (1990) The Fifth Discipline. New York: Doubleday.

Stevens, F. (1993) "Opportunity to Learn: Issues of Equity for Poor and Minority Students". National Center for Education Statistics, Washington, D.C.

Stiggins, R. (2001) Student Involved Classroom Assessment New Jersey: Prentice Hall.

Walker, M. (1996) "What Research Really Says." Principal 75:3 (March): 41- 43.

Wiggins, G. and J. McTigue (1998) Understanding by Design Arlington, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Liens recommandés:

Center for Research on Education, Diversity & Excellence

Johns Hopkins University and Howard University Center for Research on the Education of Students Placed At Risk

American Educational Research Association

The Center on Education Policy

Washington State's Office of Superintendent of Public Instruction: Assessment, Research and Curriculum

North Central Regional Educational Laboratory Assessment

Modèles d'évaluation

Il existe plusieurs modèles d'évaluation. En voici 3 des plus utilisés :

- Des observations ou de l'information recueillit principalement avec le travail quotidien de l'élève via ses devoirs, etc.
- Des échantillons de performance ou des produits tangibles démontrant la réussite de l'élève.
- Les procédures de tests et de simili-tests ou des mesures de la réussite de l'élève à un moment et un endroit particulier.

Exemples :

- Des paragraphes dans un journal étudiant (avant et après) peuvent être comparés. Si une question centrale est utilisée dans le journal, la question suivant l'unité devrait avoir la même forme mais en indiquant que l'élève revient adresser la même question après quelque temps, possiblement après avoir réfléchi sur le sujet ou après en avoir discuté avec l'enseignant ou des pairs.
- L'interprétation d'une image (un dessin ou une photographie) avant et après une unité d'étude peut être un outil d'évaluation. Par exemple, après avoir vu l'image d'un boisé, on demande aux élèves : « De quelle(s) façon(s) ce lieu changerait-il si des humains s'y établissaient? ». Par la suite, on demande la même question aux élèves après qu'ils aient étudié les écosystèmes ainsi que les impacts humains sur ceux-ci. L'interprétation qu'en feront les élèves peut être très révélatrice.
- Relatez les attitudes et aptitudes scientifiques en utilisant une liste de vérification (« check list ») avant et après l'unité. Comparez de la même manière les tables de données ou les rapports de laboratoire de l'élève du début et de la fin de l'année.
- Un enseignant ou un élève peut effectuer la même tâche simple au début et à la fin d'une unité et la classe peut utiliser la même feuille d'exercices pour expliquer ou décrire la tâche. Les réponses et les explications peuvent être comparées.
- Faites en sorte que les élèves créent un schéma conceptuel en tant que classe et comparez-le ensuite au schéma que les élèves font à la fin de l'unité. Acceptez à la fois l'information exacte et inexacte pour le premier schéma. Lors de la création du deuxième schéma, essayez de réfléchir à toute l'information récoltée d'une unité d'étude et dénicher toute information inexacte (sans révéler aux élèves qui a fourni de l'information inexacte). Faites-en l'utilisation dans un processus de découverte et non pas dans la recherche d'un premier document sans erreur.
- Les auto-évaluations de l'élève encouragent l'autoréflexion et un meilleur apprentissage des élèves. Elles peuvent inclure une variété de formats. Le contenu d'une auto-évaluation ne devrait jamais être noté. Cependant, il existe un type d'évaluation qui peut être noté pour une profondeur d'analyse (c'est-à-dire, à quel point as-tu pris ce travail au sérieux? As-tu essayé de comprendre ta propre façon de penser et tes procédés d'écriture? As-tu été capable de mettre en contexte tes

propres actions en tant que rédacteur et penseur à l'intérieur des thèmes du cours?). La note serait donnée pour l'application d'idées et des thèmes du cours à l'usage de l'élève.

- En plus des évaluations préalables et subséquentes, les enseignants peuvent instituer plusieurs autres types d'évaluations alternatives.
- L'évaluation d'après-unité peut inclure des tests de laboratoire. L'interprétation des données par l'élève (spécialement les données qu'ils ont recueillies) peut donner un aperçu de leur compréhension. Des expériences pratiques qui reproduisent un procédé utilisé dans l'unité permettent aux enseignants de mesurer l'habileté à utiliser les aptitudes qui ont été enseignées. À l'aide de matériel, les élèves peuvent bâtir un modèle du sujet d'étude en cours, c'est-à-dire la cellule. Les élèves peuvent travailler seuls ou en groupe pour concevoir et/ou faire une expérience.
- Une activité finale telle qu'une présentation, un sketch ou l'enseignement à d'autres, permet le partage et la démonstration de l'apprentissage de l'élève. L'enseignant se devrait d'utiliser la répétition de l'activité en public pour l'évaluation en tant que telle, de façon à ce que la nervosité ne vienne pas entraver une évaluation précise de la connaissance de l'élève.

Choses à considérer

Débutez votre évaluation alternative de façon modeste. Utilisez, par exemple, une bonne vieille question à choix multiples sans donner les réponses. Ceci élimine le « facteur devinette » bien connu pour ce type de question.

Aussi, veuillez considérer les faits suivants :

Recherchez des choses que vous utilisez déjà pour prouver que l'élève réfléchit et apprend. Soyez réaliste envers les valeurs de votre communauté scolaire.

Si l'accent est mis sur les bulletins scolaires, assurez-vous de pouvoir convertir vos évaluations en notes traditionnelles.

L'évaluation et la réflexion dans l'action

L'histoire d'une enseignante (aperçu d'un procédé d'évaluation et sa mise en application)

Une enseignante de 4^{ième} ayant donné un test de fin d'année à ses élèves (elle a lancé le filet), a ensuite ramené le filet et a évalué l'information dans un format compréhensible qui pourrait être utilisé par l'enseignante de 5^{ième}. Cette dernière pouvait donc enseigner à ses futurs élèves en se basant sur ce que l'enseignante de 4^{ième} avait recueilli.

Après avoir regardé et analysé l'information recueillie par l'enseignante de 4^{ième}, l'enseignante de 5^{ième} pouvait voir les forces et les faiblesses de chacun des élèves et identifier des champs sur lesquels le groupe devrait continuer de travailler. L'information

recueillit a ainsi aidé l'enseignante de 5^{ième} à mieux comprendre les champs sur lesquels elle devrait se concentrer lors de l'enseignement du programme de mathématiques de 5^{ième}, et ce, dès le début de l'année.

La façon dont l'évaluation et la réflexion façonnent la pratique

En traitant l'information recueillie par l'enseignante de 4^{ième}, l'enseignante de 5^{ième} pouvait savoir comment aider certains élèves dans différents domaines puisque celle-ci avait non seulement les résultats d'évaluation mais aussi les copies d'origine des examens.

L'enseignante de 5^{ième} pouvait également voir qu'en tant que groupe, la classe était bonne en calculs mais avait besoin de plus de pratique dans les problèmes des mots impliquant le domaine des mathématiques.

De fait, l'enseignante de 5^{ième} décida de créer un programme de mathématiques et un plan de cours dès le début de l'année pour aborder les forces et les besoins des élèves.

L'enseignante de 5^{ième} mit brièvement l'emphase sur les aptitudes aux calculs et exposa rapidement par la suite ses nouveaux élèves à des problèmes mathématiques impliquant des activités concrètes et des problèmes de mots basés sur les mathématiques.

Le récit de cette enseignante est un exemple démontrant de quelle façon une évaluation de fin d'année en mathématiques a pu aider une autre collègue à réaliser son programme éducatif et ses plans de cours pour répondre aux besoins des élèves. Ceci peut-être fait tout au long de l'année scolaire : rassembler de l'information, se pencher sur l'information recueillie et prendre en considération l'information pour son programme éducatif. Ensuite, lorsque vos élèves passent au niveau suivant, l'information que vous avez recueillie peut être transmise au prochain enseignant, l'aidant ainsi à en apprendre plus sur les élèves et leurs besoins.

Aider les élèves à réfléchir

Les recherches des dernières années ont démontré que l'apprentissage s'améliore de façon significative si les élèves sont capables de réfléchir à leur raisonnement ou, en d'autres mots, d'apprendre de leur apprentissage. Les méthodes d'évaluation ayant inspiré ce type d'activité amènent des performances constamment supérieures.

Vous trouverez ci-dessous quelques exemples pour aider les élèves à réfléchir sur leur propre processus d'apprentissage :

1. Avant de recevoir un travail ou un projet, demandez aux élèves de réfléchir sur le cheminement effectué pour celui-ci. Faites en sorte qu'ils vous donnent leurs réflexions de façon écrite avec leur projet.
2. Après une activité d'apprentissage coopérative, demandez aux élèves de répondre aux questions suivantes :

- a. Qu'avez-vous remarqué à propos de votre participation au groupe d'apprentissage coopératif?
 - b. Qu'avez-vous remarqué à propos de la façon dont votre groupe travaillait ensemble?
3. Une fois que les élèves ont passé un examen de mathématiques, laissez-les évaluer leur propre examen avec le corrigé. Faites-les réfléchir sur les types de problèmes qu'ils ont réussis et ceux qu'ils ont ratés. Demandez-leur d'écrire des notes dans leur journal mathématique pour reconnaître les problèmes qu'ils savent résoudre et les encourager ou les faire prendre note de ce sur quoi ils doivent travailler.
4. Invitez les élèves à participer à la création d'une rubrique (directives). Ensuite, laissez-les s'évaluer eux-mêmes une fois que le travail ou le projet est prêt à être remis. À noter : demandez-leur de donner des explications par rapport à la note qu'ils se donnent. Demandez-leur de réfléchir à leur apprentissage à l'intérieur de la rubrique. Ne notez pas le contenu de leur réflexion. Au lieu de cela, concentrez-vous sur la profondeur d'analyse.

Cours 3: Les pratiques d'évaluation

Unité 4: Les rubriques

Les rubriques : ces yeux que nous créons

Une rubrique est une forme régulière d'évaluation que l'on applique à tous les élèves. Elle est souvent définie comme un outil d'attribution de note faisant la liste des critères pour un travail et spécifie également différents échelons de qualité pour chacun de ces critères. La note donnée est basée sur la somme d'un large éventail de critères plutôt qu'avec un simple résultat en chiffres ou en lettres. Les rubriques sont des outils d'évaluation authentiques qui sont généralement données aux élèves avant que le travail ne soit donné pour qu'ils puissent voir clairement ce qui est attendu d'eux et la façon dont leur travail sera évalué par l'enseignant. Les rubriques peuvent être utilisées pour n'importe quelle matière et peuvent être facilement modifiées pour une variété de tâches et de devoirs.

Pourquoi les rubriques sont-elles utiles?

Les enseignants et les élèves qui sont familiers avec les rubriques ont tendance à les trouver utiles pour les raisons suivantes :

1. Ce sont des outils à la fois pour l'enseignement et l'évaluation parce qu'ils rendent les attentes de l'enseignant claires et parce qu'ils démontrent également à l'élève ce qu'il doit faire pour répondre à ces attentes. Bref, les rubriques aident les enseignants à définir ce qu'ils considèrent comme étant un travail de qualité. Sans surprise, les rubriques contribuent souvent à des améliorations significatives dans la qualité des travaux d'un élève.
2. Puisque les rubriques énumèrent clairement ce qui doit être accompli et les degrés variables de qualité pour chaque critère, elles fournissent aux élèves des directives claires en ce qui concerne les attentes et les aident à avoir un regard critique sur leur propre travail pour en évaluer la qualité. Elles aident les élèves à identifier les forces et faiblesses de leur propre travail.
3. Puisqu'elles sont faciles à utiliser, les rubriques aident les enseignants à réduire le nombre de temps passé à évaluer le travail des élèves. Une fois qu'une rubrique est développée, les enseignants peuvent mettre un crochet à côté du critère dans la rubrique reflétant le plus fidèlement le travail de l'élève. Ceux-ci n'ont pas à écrire de longues explications pour que l'élève puisse identifier les défauts ou les forces du travail. L'élève peut jeter un coup d'œil à une rubrique complétée et savoir très rapidement quels aspects du travail sont à améliorer.
4. Les rubriques permettent aux enseignants d'être plus cohérents et objectifs dans leurs évaluations.
5. Les rubriques fournissent aux enseignants des retours d'information utiles en ce qui a trait à l'efficacité de leur enseignement et les aident à identifier des domaines à améliorer.

Trois caractéristiques communes aux rubriques

1. Les rubriques se concentrent sur la mesure d'un objectif fixé (performance, comportement ou qualité)
2. Les rubriques utilisent une gamme d'indicateurs de qualité (du « besoin d'amélioration » jusqu'au « dépassement des objectifs », par exemple) pour évaluer la performance de l'élève.
3. Les rubriques fournissent des caractéristiques de performance claires et spécifiques qui sont divisées en niveaux démontrant le degré auquel le travail de l'élève est conforme aux critères établis.

Modèle de rubrique

(Décrivez ici les tâches ou performances que cette rubrique doit évaluer)

	Débutant 1	Développement 2	Accomplissement 3	Exemplaire 4	Note
Performance ou objectif fixé	Description des caractéristiques identifiables de performance reflétant un niveau débutant de performance.	Description des caractéristiques identifiables de performance reflétant un développement et un pas vers la maîtrise de la performance.	Description des caractéristiques identifiables de performance reflétant la maîtrise de la performance.	Description des caractéristiques identifiables de performance reflétant le plus haut niveau de performance.	
Performance ou objectif fixé	Description des caractéristiques identifiables de performance reflétant un niveau débutant de performance.	Description des caractéristiques identifiables de performance reflétant un développement et un pas vers la maîtrise de la performance.	Description des caractéristiques identifiables de performance reflétant la maîtrise de la performance.	Description des caractéristiques identifiables de performance reflétant le plus haut niveau de performance.	
Performance ou objectif fixé	Description des caractéristiques identifiables de performance reflétant un niveau débutant de	Description des caractéristiques identifiables de performance reflétant un développement et un pas vers la	Description des caractéristiques identifiables de performance reflétant la maîtrise de la performance.	Description des caractéristiques identifiables de performance reflétant le plus haut niveau de performance.	

	performance.	maîtrise de la performance.			
Performance ou objectif fixé	Description des caractéristiques identifiables de performance reflétant un niveau débutant de performance.	Description des caractéristiques identifiables de performance reflétant un développement et un pas vers la maîtrise de la performance.	Description des caractéristiques identifiables de performance reflétant la maîtrise de la performance.	Description des caractéristiques identifiables de performance reflétant le plus haut niveau de performance.	
Performance ou objectif fixé	Description des caractéristiques identifiables de performance reflétant un niveau débutant de performance.	Description des caractéristiques identifiables de performance reflétant un développement et un pas vers la maîtrise de la performance.	Description des caractéristiques identifiables de performance reflétant la maîtrise de la performance.	Description des caractéristiques identifiables de performance reflétant le plus haut niveau de performance.	

Les rubriques peuvent être utilisées telles quelles ou elles peuvent être combinées et modifiées de n'importe quelle façon qui pourrait être appropriée pour vos élèves. La rubrique est le bon choix pour vous si elle aborde les aspects du travail de l'élève que vous considérez le plus important et que vous et vos collègues peuvent généralement s'entendre sur la note qui devrait être donnée pour le travail d'un élève.

Une bonne façon de trouver la meilleure rubrique pour vous est de choisir quelques modèles, de les essayer sur des exemples de vrais travaux d'élèves et de les modifier si nécessaire. Cette méthode est souvent plus efficace dans un contexte de groupe puisque tous les enseignants qui utiliseront la rubrique peuvent s'impliquer. Il est mieux de prendre son temps pour trouver une rubrique qui fonctionne bien à votre école puisque celle-ci fera en sorte que vous pourrez noter vos élèves plus facilement et plus rapidement.

La plupart des rubriques sont centrées sur des sujets en particulier et le niveau de la classe. Si elle est disponible, cette information est souvent incluse dans la liste de la rubrique. Bien que les sujets et les niveaux soient spécifiés pour la plupart des rubriques, certaines d'entre elles peuvent être appliquées à d'autres sujets ou d'autres niveaux avec quelques modifications ou même aucune. Alors, ne vous préoccupez pas trop du niveau ou du sujet si vous tombez sur une rubrique qui vous semble intéressante. Par exemple, des rubriques pour évaluer la lecture peuvent souvent être utilisées pour évaluer l'écoute, ainsi que des rubriques évaluant l'écriture peuvent être utilisées pour évaluer la langue, le contenu et

l'organisation (vous auriez alors besoin d'ajouter des échelles pour l'élocution, la gestuelle et le comportement).

Les rubriques pour l'art, la musique, le théâtre et la danse peuvent quelques fois être utilisées pour d'autres formes d'art en ajoutant quelques modifications. Par exemple, une rubrique sur l'art utilisant les éléments artistiques sensoriels de lignes, formes, valeurs, couleurs et textures peut être utilisée pour une rubrique évaluant la musique en lui substituant des éléments sensoriels musicaux tels que le rythme, le tempo, le ton, le timbre et la dynamique.

Si nous voyons l'évaluation telle que « lancer un filet dans des eaux fertiles et en tirer de l'information », une rubrique est semblable à des yeux que nous créons et utilisons pour regarder à l'intérieur du filet. Les rubriques nous aident à voir et à chercher certains éléments que nous jugeons importants.

La rubrique peut être créée d'un modèle préétabli ou inspiré par des critères scolaires ou nationaux. La rubrique peut être créée par un enseignant ou un groupe d'enseignants et peut même être créée avec l'aide des élèves.

L'enseignant en tant que sceptique, auditeur et croyant

En tant qu'enseignants, nous devons faire un choix face à la manière de donner nos impressions à propos des travaux spécifiques des élèves. Nous pouvons susciter le doute chez nos élèves avec des arguments, des débats et la critique pour les aider à mieux savoir. Nous pouvons aussi écouter et croire : écouter, affirmer, entrer, essayer de nous mettre dans la peau d'autres personnes avec d'autres perceptions et partager notre expérience avec les autres. Dans sa publication *Writing Without Teachers* (écrire sans professeurs), Peter Elbow traite de ces deux approches, de leur nécessité, et le temps et l'endroit où celles-ci fonctionnent le mieux.

Vous aurez fort probablement besoin d'utiliser un peu de ces deux rôles, c'est-à-dire celui du sceptique et de l'auditeur/croyant à l'intérieur de votre travail d'enseignant. Cependant, nous nous appuyons sur « l'approche croyante » pour donner nos impressions sur les travaux.

Nous demandons aux enseignants de développer et d'utiliser leur « muscle de croyance » qui implique de « comprendre les idées de l'intérieur ». En tant qu'éducateur, Peter Elbow écrit : « L'approche croyante réfère à la pratique constante de faire en sorte que notre pensée voit et pense en fonction de ce qui est nouveau et différent [...] [l'approche croyante] accentue un modèle de connaissance comme un acte de construction, d'investissement et d'implication.

Croire

Que veut-t-on dire par « écouter, affirmer et accéder » lorsque l'on parle de donner nos impressions aux élèves?

Le point important à comprendre dès le départ est qu'il faut lire minutieusement le travail de l'élève, peut-être deux ou trois fois, de façon à ce que les mots soient compris et aient du sens. Ensuite, dites à l'élève soit verbalement, de façon écrite, ou les deux, ce que vous avez ressenti en tant que lecteur lorsque vous avez lu le travail de celui-ci.

Cours 3: Les pratiques d'évaluation

Unité 5: Les éléments pour donner ses impressions efficacement

Les éléments pour donner ses impressions efficacement

Dans un esprit d'engagement, nous avons identifié quatre éléments pour donner ses impressions de façon efficace lors de l'évaluation du travail d'un élève. Les deux premiers éléments s'inspirent du travail de Peter Elbow et font partie du concept du « muscle croyant ». Les deux autres sont développés du « ce qui fonctionne » en leçons particulières. Les voici :

- Pointer
- Résumer
- Poser une question à laquelle votre élève doit réfléchir.
- Offrir une ou deux pistes d'amélioration.

Chacun de ses éléments est décrit en entier par Peter Elbow dans son livre *Writing Without Teachers* (Écrire sans professeurs). Il s'agit d'ailleurs d'un livre que nous vous recommandons fortement.

Les éléments pour donner ses impressions efficacement : 1. Pointer

Peter Elbow écrit : « Débutez en pointant simplement les mots et les phrases ayant pénétré votre cerveau tout de suite [...] vous donnant une impression de vrai ou amenant une conviction spéciale. Aussi, pointer les mots ou les phrases qui vous ont paru particulièrement faibles et vides de sens. Ceux-ci vous paraissent vides et plastiques d'une certaine façon et ne pénètrent pas votre pensée ». Si vous abordez le travail de vos élèves en tant que lecteur et en tant que personne en apprentissage démontrant de l'intérêt à ce qu'ils ont écrit, vos élèves commenceront à ne plus se voir comme des personnes ne faisant que répondre à des questions. Ils commenceront à se voir en tant que contributeurs et leur sens de l'engagement et de propriété augmentera. Ils deviendront plus réceptifs à vos critiques constructives.

« En tant que lecteur donnant votre opinion, gardez en tête que vous ne répondez pas à une question intemporelle et théorique à propos des qualités objectives des mots sur la page. Vous répondez plutôt à une question limitée dans le temps, subjective mais basée sur des faits : « Qu'avez-vous ressenti lorsque vous avez lu ces mots cette fois-ci? » ». Prenez le temps de partager avec l'élève l'impact que son travail a eu sur vous en tant qu'être humain. Ne vous concentrez pas toujours simplement sur ce qui est correct ou non.

Les éléments pour donner ses impressions efficacement : 2. Résumer

Dites à vos élèves « très rapidement ce que vous pensez être les opinions et les points principaux ou les centres de gravité [dans leur écriture] [...] Résumez en une seule phrase et choisissez ensuite un mot [...]. Faites-le d'une façon informelle et non pas d'une façon trop planifiée et réfléchie. Le but est de démontrer au rédacteur les aspects qui ont ressortis de son travail. ». Lorsque vous prenez le temps de résumer le travail de votre élève, vous lui démontrez que vous avez lu attentivement ce travail et que vous en avez bien pris compte. Ceci leur démontre également qu'ils ne font pas simplement répondre à des questions mais se voient offrir une opportunité de s'engager dans un processus de discussion et d'argumentation par rapport au plan de cours. Lorsque vous résumez leur travail, vous dites indirectement à vos élèves : « J'ai pris le temps d'examiner attentivement ton travail et ton point de vue ». Ce simple aspect peut avoir un grand impact dans la tête d'une jeune personne qui s'intéresse à un sujet complexe.

Comment ne pas donner ses impressions

Lorsque vous donnez vos impressions, n'utilisez pas des mots tels que « bon », « bien », « beau » ou « mauvais » car ce sont des mots qui n'aident pas à l'amélioration. Par exemple, disons qu'après avoir écrit une histoire, vous la donnez à un collègue pour qu'il la lise. Si cette personne dit : « L'histoire que tu m'as donnée était vraiment bonne. », vous serez probablement réconforté et heureux du compliment mais cela ne vous aidera pas à vous améliorer en tant que rédacteur. Cela ne vous aide même pas à savoir ce qui a fait que cette histoire était « bonne ». Cela ne vous aide pas non plus à savoir ce que le mot « bon » veut vraiment dire dans ce cas-ci. En d'autres mots, bien que le commentaire puisse vous faire sentir positif à propos de votre travail, celui-ci n'est pas très constructif. Il ne vous donne pas de conseils dont vous pourriez avoir besoin pour répéter votre réussite ou construire sur cet accomplissement.

Il serait plus utile de donner votre impression comme suit :

- « J'ai lu l'histoire que tu m'as envoyée. La partie où tu parlais d'entraîner ton chien m'a bien fait rire. « Lorsque j'ai demandé à Fido de me donner la patte, il s'est couché sur le côté et voulait que je lui flatte le ventre. » ».
- « Je commençais à m'égarer lorsque tu as commencé à parler des vaches. J'ai perdu le fil un moment et lorsque j'ai recommencé à écouter tu parlais de traverser la rivière. À la description de « les branches d'arbres et les roches me contournaient tel un ouragan, le ciel devint aussi gris que le charbon », j'ai senti mon cœur battre dans ma poitrine. »
- Un exemple de résumé serait : « Le confort de son chez-soi; sa nourriture, ses odeurs, ses conversations. Le foyer est comme une ancre pour ton personnage qui l'aide à ne pas partir à la dérive. C'est ce que j'ai retenu le plus de ta pièce. ».

Les trois réponses ci-haut sont plus utiles pour vous que les commentaires inefficaces de

« bon », « beau » ou « mauvais » puisque vous recevez de l'information spécifique à propos du contenu incluant la façon dont votre histoire a touché ce lecteur particulier à un moment particulier. En tant que rédacteur, vous pouvez alors choisir de réécrire ou de garder les sections que le lecteur a mentionnées. C'est à vous de décider. Vous prenez note des impressions et vous avez le contrôle sur ce qui est à changer ou non.

Les éléments pour donner ses impressions efficacement : 3. Une question pour que l'élève réfléchisse

Dites à votre élève quelle question philosophique son travail a généré chez vous. À quoi le travail complété vous a-t-il fait réfléchir d'une façon plus large? (Nous ne cherchons pas ici des questions rhétoriques mais plutôt des questions qui ont égayé votre curiosité). Vous pourriez même débiter votre question avec les mots : « Je me demande si... ».

Un exemple pourrait être : « Après avoir lu la ligne dans ton histoire : « Il ne s'aventurait jamais trop loin de la maison. », je me suis demandé si le fait d'être resté près de chez lui toute sa vie avait aidé le personnage ou non. Qu'en penses-tu? » Cette question démontre à l'élève que vous avez lu son travail attentivement et que vous avez pris le temps d'analyser de façon critique et constructive celui-ci. Cela vous donne également une incroyable opportunité d'amener l'élève à réfléchir à propos de son travail.

Les éléments pour donner ses impressions efficacement : 4. Offrir une ou deux pistes d'amélioration

La raison pour laquelle nous vous proposons d'offrir une ou deux pistes d'amélioration, et non une liste exhaustive de suggestions, est que si vous mettez l'emphase sur une piste d'amélioration, l'élève pourra se rappeler de celle-ci et l'incorporer à l'intérieur d'un travail dans le futur. Selon notre expérience, le fait de souligner trois, quatre ou plus d'options d'amélioration peut être trop exigeant pour l'élève.

S'il y a plus d'une ou deux choses que vous croyez à améliorer dans le contenu, gardez une note écrite à vous-même de ces choses à améliorer et, lors des travaux suivants, vérifiez si ces améliorations sont encore à faire. Il y a de fortes chances que ces problèmes reviendront et vous aurez alors l'opportunité de les aborder à ce moment. Aussi, vous verrez que les une ou deux choses à améliorer que vous avez soulignées précédemment ont été réglées. Le fait de mettre en lumière une ou deux pistes d'amélioration rend les choses plus faciles à gérer pour l'élève.

Par exemple, si votre élève reste général dans ses descriptions en répondant à une question, une piste d'amélioration serait : « Lorsque tu parles de la classe, donne-moi un exemple spécifique pour appuyer ton idée, pour que je puisse mieux saisir ce que tu penses. ». Vous pouvez également souligner une partie spécifique du texte et dire : « Tu as écrit dans ton travail : « Les enfants semblaient curieux ». Qu'as-tu vu, ressenti, entendu,

senti? ». Utilisez les cinq sens pour formuler votre question.

Souligner des points qui sont utiles dans le travail de l'élève est une autre façon de les amener à appliquer la même technique ailleurs dans leurs études. Par exemple, vous pourriez dire : « Lorsque tu as écrit que « la main de Najib tremblait et sa voix lâcha alors qu'il faisait sa présentation à la classe » j'ai senti que j'étais tout juste à tes côtés. Tu devrais utiliser le même type d'écriture descriptive, qui utilise les sens, dans le passage « les enfants semblaient curieux. » ».

Cours Trois : Réflexion et révision

Partie 1 : Réflexion personnelle et discussion de groupe

1. Avant de vous mettre en petits groupes, prenez un moment pour réfléchir aux concepts suivants :

- a. Évaluation
- b. Impression
- c. Objectifs d'apprentissage

Seriez-vous capable de donner votre propre définition des concepts ci-dessus? Que veulent-ils dire pour vous en tant qu'enseignant? Comment se manifestent-ils dans la salle de classe? Se manifestent-ils d'une seule façon ou de plusieurs?

2. Rappelez-vous la dernière fois où vous avez donné vos impressions à vos élèves. Comment est-ce que ça s'est passé? Est-ce que ce fut efficace? Croyez-vous que vous seriez en mesure d'améliorer cet aspect après avoir étudié le Cours trois du Certificat international en maîtrise de l'enseignement? Si oui, comment l'amélioreriez-vous?

3. Vous avez maintenant complété les trois premiers cours du Certificat international en maîtrise de l'enseignement. Qu'avez-vous appris à propos de vous en tant qu'enseignant jusqu'à maintenant? Avez-vous été en mesure d'identifier des aspects de votre connaissance et pratique professionnelle sur lesquels vous voudriez travailler et vous améliorer? Avez-vous identifié des forces dans votre connaissance et pratique professionnelle?

Nous vous encourageons à écrire vos réponses pour ensuite vous mettre en petits groupes (de 3 à 5 participants) et de discuter de vos réponses avec vos collègues. Ensuite, envisagez d'aborder les questions suivantes en groupe : Existe-t-il des concepts dans le Cours trois dont pourraient bénéficier les enseignants avec lesquels vous travaillez? Quels sont-ils?

Partie 2 : Révision

1. Expliquez l'importance de chacune des 5 étapes du processus d'évaluation (évaluation, réflexion, efficacité, exemples, impressions). De quelle(s) façon(s) ces éléments peuvent-ils aider les enseignants à être plus efficaces? De quelle(s) façon(s) peuvent-ils aider les élèves?

2. Prenez un moment pour développer vos objectifs d'apprentissage pour un cours que vous avez déjà enseigné et connaissez bien. Utilisez les 5 étapes du processus d'évaluation et développez ensuite une rubrique que vous pourriez utiliser pour évaluer la maîtrise de la matière (ou un aspect spécifique de la matière).

3. Prenez un moment pour réviser la taxonomie de Bloom. De quelle(s) façon(s) cet outil aide-t-il les enseignants à concevoir des opportunités d'apprentissage plus efficaces?

4. Expliquez les avantages d'utiliser les portfolios pour l'apprentissage et l'évaluation.

5. Le Cours trois aborde l'importance de donner aux élèves des opportunités pour réfléchir sur leur propre processus d'apprentissage. Comment l'intégreriez-vous dans votre salle de classe? Comment démontreriez-vous à vos collègues le besoin d'utiliser cette approche? Comment les convaincriez-vous d'en faire l'utilisation dans leur salle de classe?

6. Expliquez de quelle(s) façon(s) vous utiliseriez les aspects suivants dans votre salle de classe :

- a. Évaluation générative
- b. Évaluation uniforme et en suivi
- c. Évaluation authentique
- d. Évaluation basée sur la performance

Décrivez à quoi ressemblerait ses évaluations et de quelle(s) façon(s) elles :

- a. appuieraient l'apprentissage de l'élève.
- b. amélioreraient votre compréhension de l'apprentissage de l'élève.

6. De quelle(s) façon(s) les différents modèles d'évaluation informent-ils le travail des enseignants?

7. Comment décrieriez-vous les méthodes et les approches d'un enseignant qui est un évaluateur compétent? En tant que mentor ou enseignant-chef, comment encourageriez-vous et aideriez-vous ce genre de compétence chez vos collègues et à votre école?

8. Quels sont les éléments clés pour donner ses impressions efficacement? Expliquez l'impact potentiel que chacun de ces éléments peut avoir sur l'apprentissage des élèves.

Cours 4: Une Culture de Compréhension

Cours 4: Une Culture de Compréhension

Unité 1: Education Multiculturelle

Objectifs d'apprentissages

Nous vivons dans une époque où l'appréciation des différentes méthodes d'apprentissages et des intelligences multiples pour chaque élève ont approfondi notre travail avec nos élèves et notre compréhension pédagogique. Nous vivons aussi dans une époque où nous avons accès sans précédent à des outils technologiques par lesquels nous pouvons partager nos cultures au niveau mondial. Il est ironique que, à travers le monde, il existe une baisse inquiétante de richesse culturelle. Les cultures indigènes sont en voie de disparition ou sont éliminées, et avec elles disparaissent des traditions médicales importantes, des solutions aux problèmes et la richesse de l'art. Nous perdons aussi la diversité d'opinions.

Tout comme nous cherchons à préserver la biosphère pour assurer une planète durable, nous devons aussi chercher à préserver l'ethnosphère. Il est impératif que nous utilisions l'apprentissage culturel et la célébration de culture comme aspect central dans notre pédagogie.

Dans le Cours Quatre du Certificat de Maitrise Pédagogique, nous aborderons le suivant :

- Le but, la préparation et la pratique de votre propre compétence multiculturelle dans la classe, y compris la compréhension de votre rôle et de vos élèves, le développement « d'un œil sensible » et le développement d'un « muscle pour le paradoxe »
- Nous découvrirons des outils pour la compréhension et la connexion au niveau individuel, dans la classe, dans les communautés et à travers les cultures, en utilisant les intelligences multiples, l'apprentissage coopératif, l'apprentissage de service et la création d'art et d'histoires.
- Nous discuterons comment créer et maintenir les liens avec des classes à travers le monde avec l'aide de la technologie.

L'Education Multiculturelle

Les Idéals de l'Education Multiculturelle

Certains disent que l'éducation multiculturelle est un changement dans le programme scolaire, comme l'incorporation de matériels pédagogiques nouveaux et diverses et l'ajout de nouvelles perspectives qui incluent les groupes qui traditionnellement sont sous-représentés.

D'autres parlent de problèmes dans l'atmosphère de la classe, ou de méthodes pédagogiques qui aident certains groupes tout en créant des barrières pour d'autres. Certains autres se focalisent sur des sujets institutionnels et systématiques comme l'outil

de suivi, les contrôles standardisés ou le désaccord du financement. Certains insistent que l'éducation doit changer car elle fait partie d'une transformation sociétal plus grande dans laquelle nous explorons et critiquons les fondations oppressives dans la société et ou l'éducation nous sers à maintenir le statu quo.

Malgré une multitude de conceptualisations différentes sur l'éducation multiculturelle, il existe quelques idéales partagés pour donner une base pour sa compréhension. Alors que certain se focalisent sur chaque élève ou sur l'enseignant, et d'autre sont beaucoup plus « macro » dans leur étendue, ces idéals sont tous, à leur source, pour la transformation :

- Chaque élève doit avoir une chance égale d'atteindre leur plein potentiel.
- Chaque élève doit être prêt à participer d'une manière compétente dans une société de plus en plus interculturelle.
- L'éducation doit de plus en plus se focaliser sur les élèves et doit inclure les opinions et expériences des élèves.
- Les enseignants doivent être prêts à faciliter efficacement l'apprentissage de chaque élève, que leur identité culturelle soit similaire ou pas.
- Les écoles doivent être actives dans l'élimination d'oppression de tout genres ; premièrement en éliminant l'oppression dans leur établissement et ensuite en créant des élèves conscients et qui sont socialement actives.
- Les éducateurs/rices, activistes, chefs de communautés, et autres doivent être plus active en réexaminant les pratiques pédagogiques et comment elles impactent l'apprentissage des élèves: les méthodes d'examen, les approches pédagogiques, les évaluations et contrôles, la physiologie de l'école et l'aide psychosociale, les ressources pédagogique et livres de classe etc.

(Adapté de *Defining Multicultural Education* par Paul Gorski et Bob Covert 1996, 2000, www.edchange.org)

Buts de l'Education Multiculturelle

La liste suivante des buts de l'Education Multiculturelle est adaptée de l'œuvre de Hernandez, *Multicultural Education: A teacher's guide to content and process*, 1989.

- Avoir chaque élève qui atteint son plein potentiel
- Apprendre comment réfléchir rapidement et d'un œil critique
- Encourager les élèves à participer dans leur éducation d'une manière active en partageant dans la classe leurs histoires et expériences.
- Adresser les méthodes d'apprentissages diverses.
- Apprécier les contributions des différents groupes qui ont contribué à notre connaissance de base.
- Développer des attitudes positives sur des groupes de personnes qui ne sont pas comme nous.

- Devenir des bons citoyens de l'école, de la communauté, du pays et du monde.
- Apprendre comment évaluer les connaissances de différentes perspectives.
- Développer une identité ethnique, nationale et globale.
- Fournir des capacités décisionnelles et d'analyse critique pour que les élèves puissent prendre de meilleures décisions dans leur vie de tous les jours.

Cours 4: Une Culture de Compréhension

Unité 2: Principes directeurs et outils

Principes directeurs et outils

En réfléchissant à comment établir un cours avec un contenu sensible à la culture, les principes suivants peuvent être utilisés comme guide :

- La sélection du contenu du sujet doit être inclusive d'une manière culturelle, fondé sur une bourse moderne. Cette absence d'exclusivité doit incorporer des opinions adverses et des interprétations divergentes.
- Le contenu du sujet sélectionné pour l'inclusion doit représenter la diversité et l'unité parmi et à travers des groupes variés.
- Le sujet sélectionné pour l'inclusion doit être établi dans le contexte de son lieu et temps, et doit accorder la priorité à l'étendue du sujet plutôt qu'à la variété.
- Les perspectives multiculturelles doivent se trouver partout parmi le curriculum K-12
- Le contenu du sujet doit être vu comme étant construit socialement et donc doit être provisoire – comme toutes connaissances.
- L'enseignement de tous les sujets doit tirer et s'établir de l'expérience et connaissances que les élèves apportent à la classe.
- La pédagogie doit incorporer une gamme de modes d'enseignement et d'apprentissages interactives pour encourager la compréhension (plutôt que l'apprentissage), l'examen de controverse et l'apprentissage commun.

(Adapté de: Gordon and Roberts, *Report of social studies syllabus review and development committee*, 1991)

Que signifie l'Éducation Multiculturelle ?

L'Éducation Multiculturelle N'EST PAS:	L'Éducation Multiculturelle EST
L'entente mutuelle, ni être en bon terme avec tout le monde.	La révélation et l'élimination des injustices dans l'éducation.
Seulement applicable dans les cours de langues vivantes et d'histoire.	Une approche étendue pour faire en sorte que l'éducation soit plus inclusive, active et engageant dans toutes les matières.
Un processus pour édulcorer un bon curriculum.	Un processus pour montrer aux élèves une compréhension plus détaillée et précise du monde.
Seulement liée à la réforme du curriculum.	Liée à tous les aspects de l'éducation y compris la pédagogie, l'aide psychosociale, l'administration, les contrôles et évaluations, la recherche etc.
Seulement pour les enseignants et les élèves qui font partis d'un groupe minoritaire ou marginalisé	Pour TOUT les élèves et les éducateurs/rices
Réussie par une série de petits changements.	Réussie en réexaminant et en transformant tout les aspects de l'éducation.
Présentée par des tableaux d'affichages, des rassemblements ou des foires.	Présentée par la critique et l'examen de soi-même ainsi que par la création de relations interculturels.
La responsabilité des clubs d'élèves ou d'organisation qui se focalisent sur la culture.	La responsabilité des enseignants, des administrateurs et du personnel.
Un simple atelier d'un jour qui fait partie de la formation continue.	Un engagement continu.

Adapté de *The IS and the ISN'T of Multicultural Education* par Paul C. Gorski for EdChange.

Mon rôle

Entant qu'enseignant(e) engagé(e) à l'éducation multiculturelle, je dois toujours suivre les conseils suivants :

- Il est important d'être conscient de son identité et de savoir comment l'exprimer.
- Il est important de poser des questions aux autres pour savoir si je suis sensible à leurs besoins. Il est important de demander une évaluation pour savoir comment je suis perçu.
- Il est important de voir les résultats de mes actions du point de vue de qui est exclu

- et qui est inclus. Je dois considérer tous mes élèves comme égaux, par conséquent, si mes actions favorisent une catégorie d'élève sur une autre, j'établis une discrimination et je dois changer mon comportement.
- Si je n'arrive pas à établir une connexion avec une catégorie d'élève, c'est à moi de chercher à savoir pourquoi et d'accepter les remarques pour m'aider à être plus inclusif/ve.
 - Je dois tendre ma main vers des enseignants qui ne sont pas comme moi (du point de vue race, ethnicité, orientation sexuelle, religion, première langue, handicap et autre identité). Ces nouvelles relations peuvent apporter de la valeur, de la confiance et une critique honnête.
 - Je dois écouter activement aux opinions des élèves sur moi.
 - Je peux toujours continuer à apprendre tant qu'élève, en particulier sur la culture et les origines de mes élèves. En faisant cela je peux utiliser ce que j'ai appris dans mes leçons pour que les élèves se sentent inclus et confortés et voient comment leur culture a de la valeur.
 - Il est facile de reprocher les échecs à nos élèves. Un enseignant sensible doit prendre responsabilité des échecs et travailler encore plus pour que l'élève puisse réussir. Beaucoup de raisons qui expliquent l'échec d'un élève sont souvent liés à l'inattention des besoins culturels de l'élève.
 - Je peux me célébrer tant qu'éducateur/trice et tant qu'une personne. Je peux et je dois aussi célébrer chaque moment que je passe à me critiquer moi-même, même si c'est difficile et douloureux, car en faisant cela je peux me transformer en meilleur éducateur/rice. Et ça, ça se fête!

(Adaptée de [Edchange](http://www.ccc.comnet.edu/faculty/~simonds/multicultural.htm), par Paul Gorki: University of Virginia (<http://www.ccc.comnet.edu/faculty/~simonds/multicultural.htm>).

Outils et Approches

Le développement d'un œil sensible : L'histoire d'un enseignant.

Une étudiante à la fac pensait changer sa matière principale de littérature à l'étude des religions du monde. La seule hésitation que l'étudiante avait, était que la méthode d'enseignement de cette matière était d'étudier chaque tradition à travers les yeux de ceux qui pratiquaient la religion en question.

Ceci était nouveau pour l'étudiante qui avait l'habitude du modèle académique de 'décomposer et disjointre le sujet ; de le comparer et d'exposer les différences pour trouver des contradictions, etc. ' Elle n'avait pas l'habitude de voir le monde à travers les yeux d'un autre comme mode de recherche.

Un jour, l'étudiante est partie voir un des professeurs des études des religions du monde pendant les heures de bureau. Avec inquiétude l'élève dit « Je pense changer ma matière principale de littérature à l'étude des religions du monde. Cependant je suis inquiète qui si

je change de matière je vais perdre mon œil critique » Le professeur sage reste silencieuse pendant un moment. « Peut-être que tu perdras ton œil critique » dit-elle doucement « et à sa place, peut-être que tu gagneras un œil sensible »

Cette histoire est pertinente à nous tous entant que professeurs, en particulier dans un cours qui s'appelle 'Une Culture de Compréhension'. La question pour nous est : Comment pouvons-nous aider nos élèves à développer un 'œil sensible'. Premièrement nous devons comprendre la culture de nos élèves. Le secret de l'histoire précédente est que le professeur comprenait la 'culture académique' d'où l'élève venait : le mode de recherche 'décomposer et disjoindre le sujet ; de le comparer et d'exposer les différences pour trouver des contradictions, etc.'. Le professeur savait que la méthode de recherche dont l'étudiante avait l'habitude n'était pas une méthode utile de recherche pour 'voir', apprécier, ou célébrer le cultures diverses du monde.

L'étudiante a du développer un muscle pour 'regarder le monde a travers les yeux d'un autre' et l'étudiante a du découvrir pourquoi et comment c'était une méthode de recherche utile. Notre but entant qu'enseignant est d'aider les élèves à développer ce muscle spécial et primordial.

L'Ecoute Compatissante

Combien de nous *écoutons* vraiment ?

Lors d'une conversation, beaucoup de nous écoutons seulement à moitié quand quelque nous parle. Souvent nous réfléchissons à ce que l'on veut dire, et nous 'écoutons' assez longtemps pour remarquer quand les lèvres de l'autre personne s'arrêtent pour ensuite pouvoir vite dire ce que l'on voulait dire – de partager notre idée, nous faire comprendre, ou de raconter notre histoire.

Combien de temps de silence y a-t-il entre une personne qui s'arrête et une autre qui commence à parler? Etes-vous capable to redire ce que vous avez entendu?

Essayez le suivant avec vos élèves : Quand un élève a fini de parler, demandez aux autres élèves « combien de vous êtes capable de me redire ce que votre camarade de classe vient juste de dire ? » Quand les élèves lèvent la main, ne demandez pas à un d'entre de répéter ce qui était dit. Plutôt, donnez leur du temps pour remarquer combien d'entre eux ont levé leur main. Continuez en disant « Je vois qu'environ 60% de vos mains sont levées. Entant qu'une classe nous devons viser 100%. Nous voulons vraiment écouter quand quelqu'un parle. » Faites ceci périodiquement dans votre classe pour montrer à vos élèves que quand un élève parle en classe, sa voix apporte de la valeur à la classe. Ceci aussi encouragera vos élèves à développer une capacité d'écoute plus approfondie.

Nous ne voulons non seulement pas pouvoir répéter ce qu'on a entendu, mais nous voulons aussi pouvoir arriver à digérer ce que les autres ont dit avec un cœur et esprit compatissant. C'est avec cela que nous parlons d'Ecoute Compatissante. C'est non

seulement une graine pour le dialogue mais aussi pour une culture de compréhension et de célébration. L'Ecoute Compatissante nous aidera à gagner un œil sensible.

Cours 4: Une Culture de Compréhension

Unité 3: Conscience et visibilité

Conscience et visibilité

La culture est vivement consciente de notre attitude. Que veut dire 'écouter, affirmer, et entrer dans' quand nous parlons de la multiculturalité ? Pour commencer le plus important est de rencontrer d'autres cultures soit en personne (par nos élèves), par des voyages, par la lecture, soit par la technologie. Ensuite, nous devons poser des questions avec curiosité et nous devons écouter avec 'un oreille sensible', d'une manière qui nous aidera à découvrir le monde à travers les yeux d'un autre.

Pour aller plus loin, pour vraiment 'écouter, affirmer, et entrer dans' une autre culture, nous devons manger leur spécialités, danser leur danses, chanter leur chansons, écouter et apprendre leurs histoires.

Connaître Votre Élève est un Plan de Cours

Educateur et auteur, Parker Palmer, a écrit un livre qui s'intitule « Connaître comme nous sommes connus ». Le titre explique en toute simplicité : Pour que nous élèves puissions apprendre, ils doivent d'abord être 'connus'. Leurs histoires, leurs expériences personnelles, leurs méthodes d'apprentissages, leur vies dans le contexte familiale et culturelle doivent être connus (ou 'vus') par leur camarades de classe et leurs enseignants.

Nous avons commencé ce cours avec l'idée de 'développer un œil sensible'. Ici, cet œil sensible est primordial. Nous ne nous engageons pas dans le 'jeu de doute' en anéantissant ou en cassant tout pour pouvoir faire en sorte que nos élèves soient visibles. Nous nous engageons dans le 'jeu de confiance' par lequel nous 'écoutons, affirmons, et entrons dans'. L'œil sensible que nous développons tant qu'éducateur/rice (et l'œil sensible que nous aidons nos élèves à développer) devient le récepteur de la connaissance de l'histoire, la culture et l'identité individuelle de chaque élève.

Ceci est important car l'éducation multiculturelle est la capacité d'apprécier et de connaître tous les élèves.

Rendre les Élèves Visibles

Voici quelques manières concrètes pour aider à rendre les identités culturelles de nos élèves visibles et connues dans nos classe et écoles.

- Demandez à vos élèves de raconter une histoire à propos d'un objet familiale spécial qui a été passé de génération en génération.

- Demandez à vos élèves de partager une recette de famille, une photo ou une histoire d'un de leurs ancêtres.
- Demandez à vos élèves de partager une chanson ou une danse qui appartient à leur famille ou culture.
- Quand les élèves arrivent le matin à l'école, ou restent après l'école écoutez les histoires qu'ils veulent vous raconter.
- Quand les élèves partagent leurs idées en classe, faites en sorte qu'il y ait silence quand ils parlent. Quand l'élève fini, demandez aux autres élèves « Combien de vous pouvez répéter ce que votre camarade de classe vient de nous raconter ? » Faites ceci périodiquement dans votre classe pour montrer à vos élèves que quand un élève parle en classe, sa voix apporte de la valeur à la classe.
- Ne répétez pas ce qu'un élève a dit à la classe ; ceci enlève la valeur des mots de l'élève en question and montre que votre voix est plus forte que ceux des élèves. Si vous voulez mettre l'accent sur un point, demandez à l'élève qui a parlé de répéter le point.
- Faites des leçons qui engagent l'esprit, le cœur et le corps de vos élèves, and donnez des instructions qui leur permettent d'utiliser leurs intelligences multiples (kinesthésique, auditive, visuelle, interpersonnelle, intrapersonnelle, émotionnelle, artistique, etc.). Ceci permettra à chaque élève de participer et d'entrer dans un processus d'apprentissage.
- Demandez à vos élèves ce qu'ils veulent de vous en tant qu'enseignant et ce qu'ils attendent de leur camarades de classe. Créez des opportunités pour que vos élèves puissent exprimer ce dont ils ont besoin. Une façon de faire cela est de demander à vos élèves de remplir un formulaire que s'intitule 'Ce que j'attends d'un enseignant'. Une autre façon serait d'organiser des réunions de classe où les élèves se sentent en sécurité pour exprimer ce qu'ils attendent des autres.

Conscience du Monde plus Large

Une fois que les élèves sont connus pour leur identité individuelle et culturelle, ils pourront développer une identité plus large pour leur communauté dans laquelle ils vivent, ensuite leur pays ou culture et finalement ils se sentiront connectés comme citoyen de la Terre.

Rumi, le poète du treizième siècle, a écrit « Au-delà des idées de méfait et fructueux il y a un champs. Je t'y attendrais. » Il existe toujours un terrain d'entente.

En hindi le mot est *drishtikona*, et il insinue qu'on ne doit pas renoncer à un point de vue pour un autre. Plutôt, plusieurs points de vue peuvent être acceptés et compris en même temps. Nous devons écouter, apprécier et célébrer la multitude de cultures individuelles, familiales, sociétales et globale que nous découvrons parmi nos élèves.

Cours 4 Une Culture de Compréhension

Unité 4: Recherche Reconnaissante et Apprentissage Coopérative

Recherche Reconnaissante et Apprentissage Coopérative

La Recherche Reconnaissante est un processus par lequel les élèves peuvent réfléchir à une situation, à leur apprentissage ou au dynamisme du group d'une manière qui prend en compte tout les atouts et aspects positifs d'une situation. Il peut être un outil très puissant pour l'inclusion culturelle, la reconnaissance de pluralité, et dialogue. Voici un exemple qui montre comment cela marche :

- Poser une question comme : « Donnez moi un exemple d'une bonne expérience en équipe à l'école ou en-dehors de l'école. » Les élèves raconteront leurs histoires d'équipes.
- Ensuite, demandez aux élèves quel est le point commun entre leurs histoires. Quelles qualités ont aidé ces équipes à avoir du succès ou à être effectives ?
- De ces qualités et histoires une image riche et métaphorique peut se présenter. Vous pouvez même aider vos élèves à découvrir cette image « Je crois que nous décrivons les succès de nos équipes comme un verger de trembles. Ces arbres ressemblent à des groupes distincts, mais en réalité leurs racines sont connectées et le verger est comme un seul organisme vivant. » Ensuite vous pouvez discuter les points forts de chaque élève qui bénéficient aussi l'environnement propice à l'apprentissage et comment chaque élève peut bénéficier de cet environnement. Faites une liste de ces points forts sur le tableau.
- Quand les élèves doivent résoudre un défi ou réfléchir comment ils peuvent apprendre en groupe, ils peuvent utiliser la métaphore du verger de trembles (ou une autre métaphore) pour leur nouvel apprentissage.

La recherche reconnaissante est donc un processus qui pousse les individus à réfléchir d'une manière critique à propos de leurs expériences pour pouvoir en retenir quelque chose, et d'utiliser leurs réflexions pour renouveler et changer leur méthode d'apprentissage et de travail. Les élèves qui participent à la Recherche Reconnaissante apprennent à apprécier les meilleurs aspects de leurs expériences et ceci leur mène à la découverte de plusieurs nouvelles méthodes de travail et d'apprentissage.

Avec la Recherche Reconnaissante les élèves sont entendus, vus, et appréciés. Elle permet aussi aux élèves d'avoir une participation active dans le processus de réflexion et les encourage à amplifier leurs points forts et qualités, déjà existants, vers leur apprentissage ou l'environnement de classe.

Les enseignants qui utilisent la Recherche Reconnaissante dans la classe commencent souvent par poser la question « Quel est le problème ? ». Ils aident les élèves à focaliser leur énergie sur ce dont ils ne veulent pas, et travaillent sur une solution pour réparer les

choses et adresser les défis et les points faibles. La Recherche Reconnaissante est une manière de se focaliser sur ce dont on veut encore plus, de découvrir que ce dont on veut encore plus existe déjà ; et d'amplifier les points forts et atouts qui existent déjà dans la groupe.

L'Apprentissage Coopérative

L'Apprentissage Coopérative est une technique instructive qui utilise l'interdépendance positive entre les élèves pour que l'apprentissage puisse se trouver dans le groupe. C'est une manière de montrer la coopération et la compréhension entre les individus et les cultures.

D'après des recherches l'interaction compétitive et coopérative font partie d'une bonne répertoire de comportement pour les enfants. Cependant, arrivé à l'âge de 7 ou 8 ans dans les zones urbaines, les élèves ont perdu leur comportement coopératif et continuent avec la compétition, même quand c'est contre-productif. En développant des techniques coopératives, les éducateurs veulent rectifier l'inconscient sociétal et l'éducation de parti pris qui encourage la compétition.

Dans l'Apprentissage Coopérative, les modèles d'interaction des élèves s'appellent des 'structures'. Ensemble, les enseignants et les élèves développent un répertoire de ces structures. Quand un enseignant annonce que la classe va utiliser un exercice en particulier pour explorer la leçon du jour, les élèves savent quel genre d'interaction les attend. Par exemple, quand l'enseignant dit que la classe va utiliser l'exercice 'Réfléchir-Pair-Partager' pour étudier la Faune Africaine, les élèves savent qu'ils vont travailler seuls pour écrire leurs idées sur les éléphants ou lions, ensuite ils vont se trouver un partenaire, partager leurs idées avec leur partenaire et l'interroger pour une compréhension détaillée.

C'est la responsabilité de l'éducateur/rice d'intégrer les exercices interactifs avec du contenu spécifique à la leçon. L'enseignant doit réfléchir à qui doit travailler ensemble et pourquoi; comment maintenir l'ordre dans la classe toute en encourageant le travail coopérative, et comment équilibrer l'attention au contenu de la leçon ainsi qu'au développement des capacités du travail coopérative.

Caractéristiques de l'Apprentissage Coopérative

L'Apprentissage Coopérative est le plus réussi quand les éléments suivants sont en place :

- Distribution de direction
- Création de groupes hétérogènes
- Promotion de groupes positives et de responsabilité individuelle
- Développement de capacités sociales et positives
- Habilitation du group à travailler ensemble

Distribution de direction

Chaque élève peut être un leader. Ils peuvent aussi vous surprendre avec leur habilité de se montrer à la hauteur.

Création de groupes hétérogènes

Vous pouvez soit former des groupes en comptant par 1,2,3,4,5, et en mettant tous les 1 ensemble, tout les 2 ensemble etc. Soit évaluer les différentes méthodes d'apprentissage et de créer des groupes qui encapsulent plusieurs méthodes d'apprentissages.

Les élèves doivent compter sur eux même pour travailler coopérativement. Ils doivent être claire sur leurs rôles, ce qu'ils doivent faire, comment évaluer leur pièce du puzzle, et comment montrer que cela bénéficie le group. De cette manière, les ressources sont partagées, les membres du groupe créent un produit de group, les membres du group ont des taches en commun, et les rôles changent parmi le groupe.

Capacités Sociales

Discussion, observation, et compréhension sont clé. De temps en temps l'atmosphère de la classe change tel que, du temps est nécessaire pour examiner le problème, les opinions des élèves, et la meilleure manière de continuer l'apprentissage en classe.

L'Habilitation du Groupe

L'enseignant n'existe pas pour 'sauver' les élèves des problèmes ou pour régler des disputes. L'enseignant suggère des solutions et encourage les capacités sociales en demandant au groupe d'arriver à une conclusion juste ensemble. L'Apprentissage Coopérative dépend de plusieurs variables :

- Le sentiment de l'enseignant que la classe est capable d'assumer cette méthode.
- Assez de structure et assez de liberté. Restez simple au début.
- Tout le monde est au courant de ce qui se passe dans la classe.
- Vérifiez que les méthodes sont claires – l'explication de comment le groupe travaillera est clé
- Vérifiez que chaque individu est engagé.
- Vérifiez que chaque groupe ne dépasse pas 5 personnes.
- Ranger la salle de classe pour que l'environnement fonctionne bien pour les groupes.
- Les élèves doivent savoir qu'il y a une récompense et une célébration pour le travail coopérative, plutôt que de se dire qu'il y a des vainqueurs et des perdants.

Comment l'Apprentissage Coopérative fonctionne

Organisation:

Groupes de 4 à 5 élèves.

L'enseignant décrit chaque rôle (en dessous), et ensuite soit l'enseignant soit le groupe désigne un rôle à chaque membre du groupe :

Lecteur : Lit les instructions écrites à voix haute pour son groupe.

Chronométreur : Périodiquement, rappelle le groupe du temps qui reste pour l'activité

Auteur : Prend des notes et écrit la réponse de chaque personne

Encourageur : encourage chaque personne à partager leurs idées dans la discussion

Reporteur : Organise la présentation et partage les idées du groupe.

Action:

- Chaque groupe reçoit, par exemple, un sujet d'actualité. Le lecteur lit les instructions écrites à voix haute dans son groupe.
- Le groupe décide comment ils vont répondre au sujet en montrant :
 - a. quelle est l'actualité – par exemple criminalité dans le voisinage ;
 - b. pourquoi ils pensent que la criminalité existe ;
 - c. quel est le plan existant pour régler le problème;
 - d. avantages et désavantages du plan et pourquoi ;
 - e. leur idée pour régler le problème.
- Chaque élève dans le groupe doit explorer tous les points au dessus. Leurs réponses sont partagés parmi leur groupe. L'encourageur vérifie que chaque personne a la chance de s'exprimer et encourage chaque personne à participer dans le groupe. L'auteur écrit toutes les réponses. Le chronométreur vérifie le temps.
- Le groupe décide comment ils vont présenter leur information aux autres groupes et à l'enseignant.
- Le groupe présente leur travail, soit ensemble soit en sélectionnant un membre du groupe comme représentative. Le reporteur peut soit présenter les idées, soit arranger le groupe pour que plusieurs personnes du groupe expriment les idées discutées dans leur groupe
- Le groupe évalue leur exécution.

(Remarque: Dans cette activité d'Apprentissage Coopérative, vous pouvez choisir un thème de l'actualité ou un autre thème qui est plus pertinent à votre classe. Chaque groupe peut travailler sur le même sujet ou sur des sujets différents.)

Règles de conduite

- Les enseignants ne doivent pas juger le groupe ou admonester un individu du groupe.
- Chaque position est respectée, que le reste de la classe soit d'accord ou pas.
- Personne ne peut forcer quelqu'un à être d'accord avec son opinion.

- Aucune remarque négative sur soi-même ou sur quelqu'un d'autre est acceptée.
- L'enseignant félicite avec description, plutôt qu'évaluation. Autrement dit, vous devez passer du temps à vous focaliser sur les bonnes choses que les élèves ont fait, comme en donnant des exemples spécifiques comme leur courtoisie et soutien. Evitez une déclaration comme « tu as fait du bon travail » ou « Votre groupe était meilleur que le premier groupe ». Plutôt, focalisez-vous sur des évaluations descriptives sur ce qui a bien fonctionné dans le groupe.

La Couette Multiculturelle

Imaginez une couette à carreaux, et imaginez que chaque carré du motif représente les différentes cultures et les identités individuelles de nos élèves. Chaque carré est individuel, mais côte à côte les carrés forment un rapport entre eux, ils se complètent et créent le motif entier de la couette.

La Multiculture nous sert à reconnaître et apprécier chaque carré individuel, et en même temps nous permet de voir le tout ensemble, et comment l'entier et chaque pièce individuelle créent une interaction et un type de dialogue entre eux-mêmes.

Comment pouvons-nous rencontrer les autres 'carrés' et comment pouvons nous apprécier 'la couette' en entière?



L'image que vous voyez ici nous pose des problèmes. Avec nos yeux physiques nous pouvons, au mieux, voir la vieille dame et la jeune fille en changeant la position de nos yeux.

Quand nous avons les pieds par terre nous ne pouvons voir seulement une ville ou un

village à la fois. D'un avion, par contre, nous pouvons voir tous les villages en même temps. De cette vue aérienne/vue à vol d'oiseau ou de la vue de notre esprit nous pouvons commencer à voir et à apprécier le pluralisme ; nous faisons de la place pour l'écoute et le dialogue.

Anne Michaels écrit dans son roman, *Fugitive Pieces*, à propos d'un personnage qui voit dans son environ un monde qui se détruit et qui est mal synchronisé, est se rend compte que le monde a besoin de savoir que l'amour est nécessaire. De nos jours on peut aussi ajouter que 'la vue multidimensionnel' est nécessaire. Ceci est le cœur de la multiculturalité.

Cours Quatre: Réflexion et Evaluation

Première Partie: Réflexion Personnelle et Discussion en Groupe

1. Avant de vous mettre en petit groupes, prenez du temps pour réfléchir aux concepts suivants :

- Multiculture
- Inclusion
- Diversité
- Culture d'école

Entant qu'éducateur/rice, que signifie ces points pour vous ? Comment se manifestent-ils dans votre classe ou école ? Soyez spécifique.

2. Est-ce que l'Education Multiculturelle fait partie dans le curriculum dans votre pays, région ou école ? Si non, est-ce qu'elle pourrez jouer un rôle important ? Est-ce que il serait facile de l'exécuter ? Si c'est une approche qui est utilisée actuellement, comment pourrait-elle être plus effective ? Que faut-il pour aider les enseignants à l'utiliser dans leur pédagogie ?

3. Est-ce que vos élèves ont l'opportunité de définir, explorer, et partager leurs propres identités culturelles dans votre classe ? Est-ce que vos élèves ont l'opportunité d'explorer d'autres cultures et ethnicités. Si oui, décrivez ces opportunités. Si non, comment pouvez vous le faire dans votre classe ?

Nous vous encourageons d'écrire vos réponses et de les discuter en petit groupes (trois à cinq personnes). Ensuite, toujours en groupe, discutez le suivant :

Un des idéals de l'éducation multiculturelle dit que 'Educateurs, activistes, et d'autres doivent prendre un rôle plus active dans la réexamination des méthodes pédagogiques et comment elles influent sur : les méthodes de contrôles, les approches pédagogiques, les évaluations et contrôles, la psychologie de l'école et l'aide psychosociale, les ressources éducationnelles et livres de classe'.

Ayant fini quatre des cinq cours du Certificat de Maitrise Pédagogique, vous devez commencer à réfléchir comment vous allez jouer un rôle plus actif. Etes-vous prêt(e) ? Si oui, comment allez-vous commencer à réexaminer vos méthodes pédagogiques dans votre classe et dans votre école ? Quels sont les changements clés que vous voulez réaliser ? Pourquoi ?

Si vous ne vous sentez pas prêt(e) pour ce rôle, est-ce que il y a quelque chose que Teachers Without Borders peut vous assurer pour vous aider ? Est-ce qu'il y a quelque chose qui peut être ajouté ou modifier dans le programme du Certificat. Quel genre de

support assurera une meilleure préparation pour ce rôle ?

Vous devez aussi considérer les questions suivantes :

Comment allez-vous inclure vos collègues, les élèves, et la communauté dans ce processus de la reexamination des méthodes actuelles ? Est-ce qu'il y a une méthode spécifique sur laquelle vous voulez vous focaliser pour commencer ? Pourquoi ? Y'aura-t-il de la résistance au changement parmi vos collègues ? Si oui, comment allez-vous les encourager à prendre une position critique et à commencer à évaluer leurs méthodes pédagogiques ?

Deuxième Partie: Evaluation

1. Évaluez les idéals et buts de l'éducation multiculturelle. Lesquels sont le plus en phase avec vous. Comment peuvent ces idéals et buts aider vos élèves ? Comment allez-vous les utiliser dans votre pédagogie ?

2. Un des principes clés de l'éducation multiculturelle est que les élèves doivent se sentir inclus et acceptés, et doivent avoir des opportunités de voir que leur culture et les autres cultures qui les encerclent dans la classe et dans le monde ont de la valeur. Comment allez-vous atteindre ce but dans votre école ? Comment allez-vous motiver et soutenir tous les enseignants dans votre école pour travailler ensemble vers ce but.

3. Comment définirez-vous les deux concepts suivants ?

- a. L'œil sensible
- b. L'écoute compatissante

Développer un plan de cours qui encouragera vos élèves à développer ces deux capacités. En développant votre plan de cours vous devez vous aider des approches, théories, et capacités que vous avez déjà exploré dans les trois premiers cours du CMP.

4. Comment expliqueriez-vous la Recherche Reconnaissante ? Donnez deux ou trois exemples spécifiques que vous donneriez pour expliquer ses avantages dans la classe et l'impact potentiel sur les élèves et leur apprentissage.

5. Expliquez les éléments clés de l'Apprentissage Coopérative. Comment encouragerez-vous vos collègues qui ne connaissent pas cette approche à l'utiliser dans leur classe ? Quels genres de soutien est-ce que vous donnerez à ceux qui sont intéressés ?

6. Selon vous, quels sont les plus grands avantages de L'Apprentissage de Service ? Comment utiliseriez-vous l'Apprentissage de Service dans un cours que vous enseignez ou comme cours interdisciplinaire, ou à travers l'école ? Dans votre réponse, identifiez le besoin de la communauté qui sera pris en compte, les objectifs d'apprentissages et l'impact potentiel sur l'apprentissage des élèves. Quels seront les avantages de cette initiative pour

les élèves, la communauté et les enseignants ?

7. Il faut du temps pour créer la bonne culture et atmosphère dans la classe. A votre avis, qu'avons nous besoin pour créer une communauté professionnelle forte et une communauté puissante d'apprentissage dans votre école ? Quels genres de questions devons nous poser ? Quelles sortes de méthodes et d'attitudes avons nous besoin pour encourager cela ?

Cours 5: Portfolio Professionnel et Objectifs du Millénaire pour le Développement

Cours 5: Portfolio Professionnel et Objectifs du Millénaire pour le Développement

Aperçu du cours et critères.

Ce dernier cours du Certificat de Maîtrise Pédagogique se concentre sur l'application de la formation d'enseignant (e) dans le contexte des problèmes locaux, en se concentrant sur un des huit *Objectifs du Millénaire pour le Développement*. Ce cours vous permettra aussi de partager vos constatations dans votre Portfolio Professionnel avec des collègues à travers le monde.

Les principaux objectifs de ce cours sont :

1. de vous aider à créer votre Portfolio Professionnel
2. de faciliter votre développement personnel et votre réflexion en tant qu'enseignant(e) chef dans le contexte des *Objectifs du Millénaire pour le Développement* et dans notre communauté mondiale.

Votre Portfolio Professionnel montrera au monde qui vous êtes, comment vous aborder le sujet d'éducation et il contiendra aussi preuve de votre pratique pédagogique.

Une fois que vous aurez fini le Cours Cinq vous aurez la possibilité d'élargir votre engagement vers les *Objectifs du Millénaire pour le Développement* en vous inscrivant au Programme d'Ambassadeur du Développement Millénaire. Pour plus d'information sur ce programme visitez notre site web :

<http://teacherswithoutborders.org/pages/millennium-development-ambassadors>

Introduction

Quel est le principal objectif d'éducation si ce n'est pas d'améliorer la qualité de vie de nos enfants, de nos communautés, et de notre Terre ? C'est dans cet esprit de service que vous serez guider, dans ce Cours Cinq, à appliquer la théorie et la pratique que vous avez acquis, jusqu'ici, pour adresser un besoin local et ensuite de les partager à travers le monde.

Dans ce cours vous devez accomplir les deux parties suivantes, et une fois accomplies à un niveau satisfaisant, vous obtiendrez votre Certificat de Maîtrise Pédagogique.

Première Partie: Projet de Service Local pour les Objectifs du Millénaire pour le Développement

C'est une chose de dire que vous croyez aux *Objectifs du Millénaire pour le Développement*, mais c'est vraiment une autre chose d'appliquer ces objectifs sur vous, votre famille et votre communauté. Il existe un tas de site web qui demandent de l'argent ou qui vous demandent de signer une pétition. Bien que ces initiatives portent une grande valeur, la

démarche de Teachers Without Borders est de commencer par l'individu et ensuite de travailler dans des cercles de plus en plus grands.

Dans ce contexte, les *Objectifs du Millénaire pour le Développement* sont beaucoup plus que simplement des grands rapports et des objectifs imposants. Ils commencent avec vous et votre exécution d'un projet de service lié à un des *Objectifs du Millénaire pour le Développement*. Ceci est une opportunité de participer entant qu'enseignant instruit soit dans des initiatives déjà existantes au niveau local ou soit en créant une *nouvelle* initiative pour une besoin très important.

Nous pensons aussi que chaque action peut être mesuré. Donc, commencez ce processus en vous posant ces questions : *Comment est-ce que j'ai montré, personnellement, mon soutien pour les Objectifs du Millénaire pour le Développement? Avec et au-delà de ma famille ?* Voici quelques exemples :

Objectif 1: Eliminer la Pauvreté - *Est-ce que je me suis occupé(e) de mon besoin financier et de celui de ma famille ? De mes pairs ? Est-ce que j'ai aidé ceux qui ont besoin d'aide ? Est-ce que je suis au courant des régions où cet objectif est le plus urgent ?*

Objectif 2: Education Primaire – *Si moi-même j'ai des enfants, est-ce qu'ils ont reçu une éducation primaire en sécurité, complète et de valeur ? Est-ce que j'ai aidé ceux qui ont besoin d'aide ? Comment est-ce que j'y ai contribué ?*

Objectif 3: Promouvoir l'Égalité des Sexes – *Est-ce que je traite les hommes et les femmes pareils ? Est-ce que j'assure que les garçons et les filles soient traités pareils dans ma famille, dans ma communauté, dans mon école et dans ma classe ?*

Objectif 4: Réduire la Mortalité d'Enfants - *Est-ce que j'ai contribué, même si c'est seulement un peu, aux groupes dans mon quartier ? Est-ce que j'ai préconisé que chaque enfant ai le droit à une vie en liberté, sécurité et santé ?*

Objectif 5: Améliorer la Sante Maternelle - *Si je suis une mère, est-ce que je me suis occupée de moi-même ? Est-ce que je me suis occupée d'autres mères ? Si je suis un homme, est-ce que j'ai poussé l'importance de la santé et la forme maternelle dans ma famille, ma communauté et mon école ?*

Objectif 6: Combattre VIH/SIDA, Malaria, et autres Maladies – *Est-ce que j'ai trouvé un moyen d'aider les efforts continuels pour éliminer les maladies ? Est-ce que j'ai éduqué d'autres sur ce sujet ? Est-ce que j'ai aidé ceux qui ont besoin d'aide ?*

Objectif 7: Assurer la Durabilité Environnementale – *Est-ce que je respecte mon environnement ? Est-ce que je refuse de jeter des déchets dans la nature ? Est-ce que je recycle ? Est-ce que je travaille dure pour assurer la disponibilité d'eau propre ? Est-ce que j'ai aidé ceux qui ont besoin d'aide ?*

Objectif 8: Développer une Association pour le Développement Mondial – *Est-ce que j'ai enseigné d'autres sur les Objectifs du Millénaire pour le Développement? Est-ce que je suis sur que je fais parti d'autre association qui travaille dans ma communauté et dans mon école ?*

Deuxième Partie: Assemblément de votre Portfolio Professionnel

Ceci est une opportunité d'appliquer au niveau local ce que vous avez appris dans le Certificat de Maitrise Pédagogique. De plus, c'est ici où vous pouvez partager votre travail à travers le monde. Vous apprendrez plus à propos du Portfolio Professionnel et ce qui est attendu de vous, entant que candidat pour le Certificat de Maitrise Pédagogique, au long de sa création.

Votre Portfolio Professionnel

L'Université de Washington décrit un portfolio comme : un group de matérielle cohérent, qui se comprend d'exemples de travaille avec des commentaires objectives, établi par un membre de la faculté pour représenter sa méthode pédagogique lié a l'éducation et au développement d'élèves.

En résumé, un portfolio est un outil pour montrer toute une gamme de votre travail. Vous pouvez utiliser votre Portfolio Professionnel pour promouvoir votre travail, postuler pour un poste, vous avancer dans votre carrière et partager vos réussites avec des enseignants à travers le monde.

Dans le Portfolio Professionnel, que vous allez créer pour ce dernier cours du Certificat de Maitrise Pédagogique, les trois parties suivantes doivent être présentes:

Première Partie: Qui Je Suis, En Quoi Je Crois, et Ma Méthode Pédagogique

Dans cette section de votre Portfolio Professionnel, vous aurez l'opportunité de sélectionner des devoirs et réflexions que vous avez accompli dans les Cours 1-4 du Certificat de Maitrise Pédagogique. Ces tangibles feront preuve de votre excellence pédagogique et montreront l'étendue de vos idées et réflexions sur les sujets importants abordés dans ces cours.

Deuxième Partie : *Objectifs du Millénaire pour le Développement*

Dans cette section de votre Portfolio Professionnel, vous aurez l'opportunité de manifester votre engagement aux Objectifs du Millénaire pour le Développement en :

1. vous éduquant sur un des *Objectifs du Millénaire pour le Développement* et en partageant votre expertise avec vos élèves, votre école et votre communauté,
2. participant à une initiative ou à un programme déjà établi au niveau local ou international dans votre communauté qui se concentre sur un des Objectifs du Millénaire pour le Développement

Troisième Partie: Promouvoir Votre Travail et Devenir Mentor

Votre Portfolio Professionnelle vous donne l'opportunité de vous faire connaître autour du monde et de montrer comment vous pouvez contribuer à l'éducation d'excellence au niveau local et mondial. Une fois que votre portfolio soit fini, vous pourrez partager votre travail dans le réseau de Teachers Without Borders ainsi que postuler pour devenir mentor du Certificat de Maîtrise Pédagogique. Entant que Mentor, vous aiderez vos collègues autour du monde qui seront inscrit au programme du Certificat.

Avantages du Portfolio Professionnel

Créer un Portfolio est une excellente façon de pouvoir refléter sur ce que vous avez appris, ce que vous avez appliqué dans vos pratiques en classe et ce que vous allez continuer de faire. C'est un dossier de votre travail, vos idées et il contient les graines de votre potentiel.

Un portfolio peut être une façon tangible qu'un éducateur puisse déterminer sa carrière, fondée sur l'idée qu'il existe toujours de la marge pour s'améliorer. Beaucoup d'enseignants qui s'engagent dans le processus de se créer un portfolio sont fiers de se dont ils ont accompli. Ils voient leur début et s'aperçoivent de leur progrès. Beaucoup d'entre eux nous disent que la création de leur dossier les a aidés à clarifier leurs objectifs, à refléter sur leur identité professionnelle et pratiques en classe, et à bénéficier de plus d'opportunités professionnelles. Un portfolio est le témoignage le plus convainquant du travail d'un enseignant.

Les portfolios traditionnels sont en forme de chemises, de boites ou de classeurs qui contiennent des feuilles de papier, des photos, des cassettes et beaucoup plus. Un Portfolio Professionnel électronique, appelé e-Portfolio, vous permet de sauvegarder votre travail numériquement. Il peut être partagé facilement, et une fois télécharger en ligne, vos collègues autour du monde peuvent y avoir accès.

Critères de Portfolio de Teacher Without Borders

Première Partie: *Qui Je Suis, En Quoi Je Crois, et Ma Méthode Pédagogique*

Pour pouvoir établir la première partie de votre Portfolio Professionnel, les 6 devoirs suivants doivent être présents :

1. **Déclaration Professionnelle** – *Mes convictions, valeurs, and approches vers l'éducation*
2. **A l'intérieur de ma classe ou en-dehors de ma fenêtre**– *Prenez une photo en-dehors de votre salle de classe ; raconter une histoire ou décrivez où vous êtes.*
3. **Ma classe d'ici 10ans** – *Comment voyez-vous votre classe fonctionner d'ici 10ans ?*

Que feront vos élèves ?

4. **Le travail de mes élèves** – *Exemplaire montrant comment planning se transforme en résultats.*
5. **Feedback de vos élèves** – *Sur le travail de vos élèves et le processus de leur apprentissage.*
6. **Feedback d'autres non élèves** – *Vous enseignez non seulement des enfants mais aussi la famille. Quel genre d'assistance faites-vous envers la famille que vous servez ?*

Vous devez aussi revoir vos devoirs accomplis à la fin de chaque cours du Certificat de Maîtrise Pédagogique et vous devez sélectionner 6 travaux que vous estimer encapsule votre travail dans le programme de CTD et vos compétences tant qu'éducateur/trice.

Deuxième Partie: Engagement vers les Objectifs du Millénaire pour le Développement

Dans la deuxième partie de votre portfolio, vous devez documenter votre engagement actif d'un de nos *Objectifs du Millénaire pour le Développement*. Que vous choisissiez de vous focaliser sur l'enseignement des *Objectifs du Millénaire pour le Développement* ou que vous choisissiez de faire du bénévolat dans une initiative déjà établie dans votre communauté, votre travail doit être partagé dans votre portfolio. Le travail demandé dans cette partie de votre portfolio doit se consister de deux parties :

1. Créer un plan pour servir vos élèves, votre école et/ou votre communauté en enseignant un des *Objectifs du Millénaire pour le Développement* ou en faisant du bénévolat. Vous devez aussi développer un moyen de mesurer l'impact de votre travail.
2. Preuve de réussite : Comment allez-vous vérifier votre travail ? Vous devez inclure une lettre d'un de vos supérieurs ou un de vos collègues qui puisse vérifier la réussite de votre devoir.

Troisième Partie: Promouvoir Votre Travail et Devenir Mentor

Pour finir, vous aurez l'opportunité de tirer parti de votre travail de la première et deuxième partie en rassemblant des documents justificatifs qui certifient votre effort et vos compétences professionnelles. Dans votre Portfolio Professionnel doit se trouver :

1. Votre résumé
2. Lettres de référence ou de recommandation
3. Honneurs et Reconnaissances

Une fois que ces documents se trouvent dans votre portfolio, vous pouvez le remettre au Conseil de Teachers Without Borders pour une évaluation.

Cours 5: Portfolio Professionnel et Objectifs du Millénaire pour le Développement

Votre Portfolio Professionnel : Première Partie

Première partie de votre Portfolio : Qui je suis, En quoi je crois, et Ma Méthode Pédagogique

1. Déclaration Professionnel

Mes convictions, valeurs et approches vers l'éducation.

Une déclaration professionnelle est une déclaration de votre philosophie pédagogique. C'est une opportunité de décrire votre approche vers l'enseignement, comment *vous* voyez votre méthode pédagogique et comment vous vous êtes développé(e) en tant que professionnel.

Première partie : Déclaration professionnelle

Ecrivez un paragraphe pour chaque point suivant :

- Mes convictions
- Pourquoi j'enseigne
- Ce que j'enseigne
- Ma méthode pédagogique

Deuxième Partie : Réflexion

Répondez aux questions suivantes. Ecrivez au moins un paragraphe pour chaque réponse.

- Le poète Rumi a dit « Où que vous soyez, c'est là le point d'entrée ». Où en êtes-vous dans votre pratique pédagogique ? Ou voudriez-vous être ? Comment allez-vous y arriver ?
- Que voulez-vous garder dans votre pratique pédagogique et de quoi voulez-vous vous en débarrasser ? Pourquoi ?
- Quels sont les défis que vous envisagez ?

Exemple :

J'enseigne les jeunes :

- *Pour leur donner un sentiment d'appréciation et d'émerveillement de notre monde.*
- *Pour les aider à devenir des parents, partenaires et membre de la communauté compréhensifs*
- *Pour les pousser à se transformer en co-créateurs en créant des relations et communautés durables.*
- *Pour les aider à devenir des citoyens responsables, créatifs et indépendants.*

J'enseigne parce que je suis à la recherche de sensations fortes. Pas le genre de sensations comme un saut à l'élastique ou une sensation visible. Je suis plutôt le genre qui est fort, silencieux et indirect. Je ressens une charge inexprimable quand une idée s'émerge dans une discussion de classe qui ensuite transforme mes élèves - et moi - vers une conscience à un niveau plus élevé. Je sens de l'extase quand une conversation devient tellement intéressante que les élèves ont hâte de partager leurs idées, ou quand un élève cours vers moi dans le couloir simplement pour me dire « Vous pouvez croire ce qu'il c'est passé à Casey ! [un personnage d'un roman qu'on lit] », ou même encore quand un élève reste après la fin de la classe parce qu'il a hâte de me lire son devoir du soir d'avant.

Je suis plus qu'excité ; je suis en admiration devant la classe quand elle est pleine de silence parce qu'une idée ou un sentiment tellement profonde est entré dans notre espace et on doit lui faire place, sentir sa présence, lui faire honneur et l'imprégner pour enfin nous transformer. J'ai l'honneur de voir des moments comme ceux-la. C'est pourquoi j'enseigne.

« Ce roman parle d'éveil » dit un élève tout d'un coup lors de notre discussion de classe. Sa voix s'émerge. C'était son moment de « visibilité »

Certains élèves, provoqués par sa remarque, sortent de leur sommeil, et sautent d'une pensée à une autre ; d'autres élèves sont insensibles à cette idée, mais cherchent maintenant leurs propres idées. Dans tout les cas, la conversation a été propulsée vers un nouveau niveau, un niveau de compréhension beaucoup plus profonde. C'est pour cela que j'enseigne.

J'enseigne car j'adore l'être humain. Nous avons la capacité d'émerveiller, d'examiner et d'apprécier. Nous pouvons être ému par une seule phrase de music ou une collection particulière de mots. Nous avons un besoin d'exprimer et de créer.

J'enseigne pour voir, contribuer et admirer les transformations personnelles et communes du point de vue intellectuel, émotionnel et esthétique. Des fois je suis là entant que détonateur (en demandant les bonnes questions), d'autres fois je suis là entant que fermier (en plantant la graine) et la plupart du temps je suis là pour leur donner de l'énergie, de l'enthousiasme, et un espace où l'émerveillement peut se produire. Des fois c'est moi. Des fois c'est les élèves. Et des fois...c'est la loi d'amnistie.

J'enseigne en créant une communauté et un espace où les élèves sont à l'aise pour trouver et exprimer leur propre « voix ». Je réussie en insistant que les élèves soient attentifs et qu'ils se respectent. En donnant l'exemple et avec un petit pousse, j'aide les élèves et s'écouter entre eux. Quand un élève sens qu'il sera entendu par les autres, le prochain pas naturelle est de partager sa voix avec les autres car il se sent en sécurité et confortable.

Dans la music, c'est les silences entre les notes qui créent la mélodie. Le silence soutient la substance. De plusieurs façons, je me vois comme « le silence » qui est à la base de la

mélodie et du rythme de la classe. Je laisse mes élèves faire la plupart de la conversation et je plante les graines – en demandant des questions pertinentes ou en faisant une remarque provocante au bon moment.

Ma méthode pédagogique est subtile, comme la femme indienne versée dans l'art de l'amour décrit dans le roman « A river Sutra » :

Nous pouvions seulement enseigner par indication, par cache-cache, par nuance. Nous avons toujours du mal à transformer nos connaissances en quelque chose aussi léger et transparent qu'une bulle de savon, en la gardant suspendu en l'air pendant que leurs couleurs soient admirées jusqu'à ce que nos élèves aient compris leur fragilité.

Documents Supplémentaires

Ecrire une Déclaration Pédagogique (de l'Université de Washington)
<http://depts.washington.edu/cidweb/Bulletin/TeachingStatement.html>

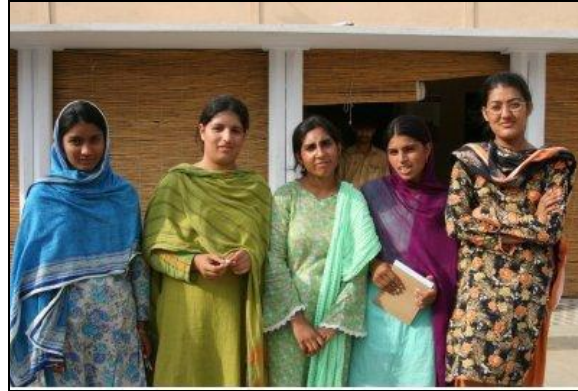
2. A l'intérieur de ma classe ou en-dehors de ma fenêtre

On veut tous savoir ce qui se passe à l'intérieur de votre classe. On veut aussi tout savoir à propos de ce qui se trouve dans les environs de votre classe. On veut tout savoir sur les gens et les lieux. Les lecteurs de votre portfolio voudront savoir qui vous êtes et où vous êtes. Ils voudront savoir dans quelles conditions vous travaillez, comment c'est d'enseigner où vous êtes, quels défis et quelles opportunités vous font face au quotidien.

NOTE: Il existe une règle très importante que tous les étudiants du Certificat de Maîtrise Pédagogique doivent respecter. Ne prenez jamais une photo de vos élèves sauf si vous êtes certain(e) que les parents de vos élèves vous accordent la permission d'utiliser la photo dans votre portfolio et peut aussi être téléchargé sur l'Internet si vous choisissez de vous développer un e-Portfolio.

Prenez une photo de votre salle de classe (encore une fois, les élèves ne peuvent être dans la photo que si vous avez l'accord des parents et/ou du directeur de l'école). La photo peut être une salle de classe sans élèves. Décrivez la photo en un paragraphe. Si vous voulez, vous pouvez aussi mettre un lien pour montrer plus de photos dans votre galerie personnelle !

Exemple:



Ceci est une photo non pas de mes élèves ou de ma salle de classe, mais une photo de mes collègues ici dans le Village Chakwal, près de Rawalpindi, Pakistan. J'adore mes collègues car elles me soutiennent dans mon travail. Nous travaillons dures pour devenir de meilleurs enseignants. Je travaille pour le PODA : Potohar Organization for Development Assistance. Nous aidons les hommes et les femmes dans le secteur de l'éducation et aussi dans la vie quotidienne. Notre groupe travaille avec des travaux manuels pour que les femmes puissent gagner assez d'argent pour supporter leur famille. Quand je veux montrer d'où je viens et la vie dans ma classe, c'est à ces femmes que je pense.

- Sameena Nazir

3. Ma classe, d'ici 10ans.

Pour certains d'entre vous le monde change à une vitesse incroyable. Pour d'autres, la vie de classe de vos élèves est très similaire à la votre quand vous aviez le même âge. La vie de classe d'ici 10ans peut, en effet, aussi être la même que pour vos élèves d'aujourd'hui. Réfléchissez à 10ans d'ici...comment sera la vie de classe pour vos élèves ? Peut-être vous enseigneriez, peut-être pas. Imaginez les élèves qui seront assis dans ces chaises.

Décrivez la vie quotidienne de vos élèves, à partir du moment qu'ils ouvrent leurs yeux au moment quand ils se couchent (y compris, bien sur, leur temps passé à l'école et en particulier dans votre classe).

Qu'est ce qui est différent ou pareil par rapport a d'ici 10ans ? Ecrivez l'explication de votre réponse.

Exemple:

Quand j'avais le même âge que mes élèves, mon professeur entrait dans la salle de classe and nous nous levions tous. Ici dans mon village, le professeur était le maitre, l'autoritaire, le chef. Nous étions toujours d'accord avec lui. Nous n'avions pas le droit de nous plaindre. Lorsque la neige passait horizontalement par les fenêtres

brisées nous tremblions et tapions du pied pour nous échauffer assis à deux sur une chaise. La nuit nous avions des bougies pour que nous puissions étudier à nos bureaux. Une fournaise avec un tuyau qui sortait du mur luisait devant dans le coin gauche de la salle, et seulement les élèves plus âgés avaient le droit de s'asseoir près de la chaleur.

Quand j'ai commencé à enseigner, il y a 15ans, la salle de classe était pareille. Pendant la dernière décennie plus ou moins, beaucoup de choses ont changé. Pendant l'été il y a des ventilateurs ; en hiver la neige reste dehors grâce aux fenêtres et aux abat-jours et dans la classe il fait plus chaud.

Cependant, on nous demande toujours d'exiger que les élèves apprennent leurs livres par cœur. Nous obéissons toujours aveuglément nos professeurs, sans contester leurs faits, leurs théories ou leurs devoirs. Je voudrais que mes élèves poursuivent leurs idées tout seuls et aient assez d'argent pour le tarif au cybercafé où, comme moi, on peut avoir accès au monde.

Pour moi, tellement de choses de notre vie quotidienne d'aujourd'hui seront, d'ici 10ans, décidés par les décideurs politiques selon leur priorités. Education ? Hôtels ? Commerce ? J'espère que ca sera le premier choix – l'éducation, et j'espère que l'évolution sera gratuite, créative et intéressante.

4. Le travail de mes élèves

Cette section vous demande de documenter le travail de vos élèves. Le Ministère de l'Éducation dans l'Etat de Queensland dit avec élégance que le travail de vos élèves doit être un reflet de :

- Connaissance et Compréhension
- Curiosité
- Réponse
- Réflexion

Dans votre réponse, écrivez le niveau et le sujet du travail de vos élèves. Ensuite décrivez la leçon pour que les lecteurs de votre portfolio puissent avoir une idée du contexte du travail. Prenez une photo qui montre un ou plusieurs des quatre critères mentionné au-dessus. Décrivez *comment* le travail des élèves est un reflet des quatre critères : connaissance et compréhension, curiosité, réponse et réflexion.

5. Feedback de vos élèves

Le travail de vos élèves et leur processus d'apprentissage.

Rassemblez des exemples du travail de vos élèves, partagez-les, et décrivez-les en détail. Montrez comment vous avez intégré des nouvelles techniques ou conceptions pédagogiques dans votre pédagogie pratique normale.

L'Université de Ohio State (<http://ucf.osu.edu/>) a fait beaucoup de recherches révolutionnaires dans le secteur de feedback d'élèves qui peut vous servir dans votre développement professionnel d'enseignant. « Vos élèves sont la source de feedback la plus évidente de votre instruction. Selon des recherches vos élèves vous donnent beaucoup d'information de valeur sur votre méthode pédagogique si vos questions dans le feedback sont structurées d'une manière utile.

L'Université de Sydney (<http://www.itl.usyd.edu.au/feedback/gatherstufeed.htm>) en Australie a créé une méthode élégante de rassembler le feedback de vos élèves. A l'origine c'était pour des élèves d'université, cependant cette série simple de questions peut être adaptée pour n'importe quelle classe et niveau. Cette stratégie peut aussi être adaptée pour changer de modalité et objectifs. Souvent ces questions peuvent vous donner assez de feedback sans avoir besoin d'utiliser trop de ressources d'élèves ou de professeurs.

Ces questions peuvent être écrites au tableau, sur un rétroprojecteur ou peuvent être données comme questionnaire. Les questions que vous choisissez seront déterminées suivant le sujet du feedback. Cependant, ils ressembleront souvent aux questions suivantes :

- Quelle est la chose la plus utile que vous avez appris aujourd'hui ?
- Qu'est ce que vous avez aimé le plus aujourd'hui ?
- Comment est-ce que je peux changer la façon dont j'enseigne pour que vous puissiez apprendre plus ?

Dans certain cas, il serait utile de poser des questions plus précises comme :

- Quelles activités avez-vous trouvé le plus utile pour vous préparer pour la classe aujourd'hui ?
- Comment est-ce que les activités de classe aujourd'hui vous ont-elles aidé à comprendre le concept de... ?

Dans des classes plus nombreuses, le temps nécessaire pour lire les réponses écrites de vos élèves peut être une barrière quand vous utilisez cette technique. Dans ces situations l'échantillonnage peut être utile. Il existe plusieurs façons de choisir des échantillons de feedback de vos élèves. Une technique très simple est de :

« Passez ces questionnaires le long du rang, et je voudrais que chaque cinquième personne prenne une feuille et remplisse le questionnaire. Dans quelques minutes je vais vous demander de me rendre le questionnaire. Pendant que ces personnes remplissent les questionnaires, je voudrais que vous autres... »

Une autre technique est de sélectionner des élèves selon un group dans la classe. Par exemple :

« Tous ceux qui font partie de la classe [xxx] du Mardi... »

Si l'échantillonnage est utilisé, les avertissements habituels s'appliquent, car c'est seulement une *probabilité* que les résultats de votre échantillon sont représentative de toute la population.

Une alternative serait de diviser la classe en groupe de 5-10 élèves, et de ramasser leurs réponses communes aux questions pour chaque groupe, une fois que chaque élève ait eu l'opportunité de s'exprimer parmi leur group.

« Je vais vous demander d'écrire vos réponses à ces trois questions. Dans quelques minutes, je vous demanderai de discuter vos réponses parmi vos groupes. Une fois que tout le monde ait eu la chance de partager leur opinion, je voudrais qu'une personne de votre groupe écrive la réponse du groupe à chaque question »

Cette technique est utile et garanti une discussion et une certaine mesure d'accord parmi les élèves avant qu'ils répondent. En même temps le montant de feedback que l'enseignant doit lire est réduit. Dans certaines situations, cette technique peut être aussi adapté pour des réponses de group à l'oral.

6. Feedback d'autre non élèves

Vous enseignez non seulement des enfants mais aussi la famille. Quel genre d'assistance faites-vous envers la famille que vous servez ?

Vos collègues et votre communauté sont également une ressource importante – et souvent oubliée – pour pouvoir apprendre à devenir un enseignant plus efficace.

Résumez ou faites preuve des points suivants :

- Feedback écrit d'une observation de classe qui donne des détails sur un jugement de votre pédagogie.
- Feedback écrit sur votre matériel pédagogique comme des polycopies, des examens, et programmes scolaires.
- Documents écrits qui détaillent votre contribution pédagogique vers vos collègues ou votre école.
- Feedback écrit d'une observation de classe qui détaille vos forces et vos points à améliorer.
- Un résumé écrit que détaille votre amélioration pédagogique après avoir reçu du feedback.

Soyez réflexif : Même si vous suivez le feedback que vous recevez des documents au-dessus, il ne sera jamais vraiment efficace sans votre propre réflexion. Ecrivez un paragraphe qui décrit votre interprétation des évaluations et comment vous avez utilisé le feedback pour changer ou améliorer votre capacité pédagogique ou votre programme scolaire. Les questions qui suivent servent à vous aider à réfléchir comment le feedback des élèves vous ont changé en tant qu'enseignant.

- Quand est-ce que vous avez rassemblé le feedback ?
- Combien de fois rassembler vous du feedback ?
- Pourquoi rassemblez-vous du feedback ?
- Comment est-ce que vous avez intégré ce feedback dans votre pédagogie pratique ?
- Que voulez-vous encore améliorer ?
- Qu'allez-vous continuer de faire ?

Cours 5: Portfolio Professionnel et Objectifs du Millénaire pour le Développement

Votre Portfolio Professionnel : Deuxième et troisième partie

Deuxième partie de votre Portfolio: Votre engagement vers les Objectifs du Millénaire pour le Développement

La deuxième partie de votre Portfolio Professionnel a été créée pour vous donner l'opportunité de travailler au service des autres. Dans cette dernière étape du Certificat de Maîtrise Pédagogique, vous devez réfléchir au sens derrière les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) des Nations Unies, agir dans votre communauté pour travailler vers ces objectifs, et partager avec nous ce que vous avez fait et comment. Les Objectifs du Millénaire pour le Développement sont seulement précieux quand ils sont appliqués, et c'est ici que les enseignants peuvent jouer un grand rôle. Pour en savoir plus sur les Objectifs du Millénaire pour le Développement visitez : <http://www.un.org/fr/millenniumgoals//>

Pour finir le Certificat de Maîtrise Pédagogique, vous devez choisir de vous focaliser sur un des OMD, et ensuite l'enseigner dans votre école et/ou votre communauté ou contribuer à une initiative que existe déjà et qui se focalise sur une des Objectifs du Millénaire pour le Développement.

Si vous êtes enseignant active ou avez accès à une salle de classe, vous pouvez choisir d'éduquer vos élèves sur un des Objectifs du Millénaire pour le Développement que vous avez choisi. Vous pouvez aussi choisir d'éduquer un groupe dans un centre communautaire, une église etc. Nous croyons que la meilleure façon de faire cela et d'évaluer des programmes qui existent déjà et de les adapter pour votre situation. Vous avez déjà acquis beaucoup de compétences clef au long du programme du Certificat de Maîtrise Pédagogique, qui vous aideront.

Si vous choisissez de participer à une initiative qui existe déjà dans votre communauté qui se focalise sur une Objectifs du Millénaire pour le Développement, vous devez documenter votre contribution y compris ce que vous avez acquis en tant que participant et comment votre communauté bénéficiera de votre travail.

Preuve d'achèvement

Vous devez partager ce contenu dans votre Portfolio Professionnel – votre école/organisation, niveau/public ciblé, objectif choisi, comment vous avez choisi de l'aborder, comment vous l'évaluez, et un exemple du produit fini.

Continuer votre engagement

Si vous voulez faire du travail plus individuel ou du travail accompli en collaboration sur un des Objectifs du Millénaire pour le Développement, il serait une bonne idée de postuler pour devenir Ambassadeur du Développement Millénaire.

Troisième Partie de votre Portfolio : Promouvoir Votre Travail et Devenir Mentor.

Ecrire Votre Résumé

C'est une opportunité de vous décrire et de faire valoir vos objectifs professionnels.

Sommaire de vos Diplômes

Ecrire une ou deux phrases sur vos diplômes professionnelles pédagogiques.

Education

Énumérez les noms des établissements que vous avez fréquentés

Lieu

Ce que vous avez étudié

La date de remise de diplômes

Diplôme reçus

Ateliers et conférences professionnelles auxquels vous avez assisté. (facultatif)

Expérience professionnelle

Nous suggérons que vous énumérez votre expérience professionnelle en commençant par votre position actuelle et en finissant par la première position professionnelle que vous avez eu. Il existe plusieurs façons de créer un résumé du point de vue visuelle. Cependant, le contenu doit souvent se comprendre des points suivants pour chaque position que vous avez eu :

- Intitulé de poste (en ordre décroissant du poste le plus récent au poste plus daté)
- Nom de l'établissement où de l'organisation ou vous travaillez ou avait travaillé.
- Lieu
- Courte description de vos responsabilités en utilisant des verbes d'action comme 'développé', 'coordonné', 'initiée', 'enseigné', etc.
- Dates que vous avez travaillé dans ce poste
- D'autres expériences professionnelles.

Compétences particulières et centre d'intérêts

Le cas échéant, énumérez le suivant :

- Les langues que vous parlez
- Vos compétences particulières que vous pouvez partager
- Vos loisirs
- Activités parascolaires.

Adhésion Professionnelles

Futurs employeurs voudront savoir comment vous vous faites des relations avec d'autres. Un exemple pourrait être votre club local de Rotary ou même un réseau d'enseignants.

Activités dans la Communauté

Ici vous pouvez montrer que vous êtes un membre actif de votre communauté. *Nous suggérons fortement que vous mettez en valeur votre travail que contribue vers un des Objectifs du Millénaire pour le Développement.*

Références

Choisissez trois personnes qui vous connaissent professionnellement, et demandez leur si ils peuvent être une référence pour vous quand vous postulez pour un poste, une association, ou une autre opportunité professionnelle que vous cherchez. Énumérez leurs noms, titres, établissements/organisation auxquels ils sont liés, lieu de ces établissements/organisations et coordonnées. Demandez à vos références par quels numéros de téléphone et adresses e-mail ils préfèrent être contacté (écrivez seulement les coordonnées par lesquelles la personne préfère être contacté). Écrivez ces références sur la dernière page de votre résumé.

Honneurs et Reconnaissance

Même si beaucoup de personnes créent du travail qui n'est jamais reconnu en public, un avantage sera de citer vos réussites. C'est une opportunité d'inclure les points suivants:

- Prix
- Lettres de recommandation
- Votre position dans des compétitions académique ou éducatives
- Réussites de vos élèves
- Réussites de votre école

Devenir Mentor pour TWB – Critères et Avantages

Teachers Without Borders veut dignifier la profession d'enseignant en faisant ce qu'il peut pour encourager le meilleur qui existe déjà. Nous sommes fiers de ceux qui ont réussi le programme. Par conséquent, quand vous accomplissez le Certificat de Maîtrise Pédagogique, un membre du Conseil d'Évaluation des Mentors vous écrira une lettre de recommandation finale qui abordera tout votre travail au long du Certificat de Maîtrise Pédagogique. Cette lettre vous sera envoyée 3 à 4 semaines après que vous ayez accompli tout le travail pour le Certificat de Maîtrise Pédagogique.

Votre participation et achèvement du Certificat de Maîtrise Pédagogique ne veut pas dire que vous devenez *automatiquement* Mentor dans le programme de CTP, ne veut-il pas aussi dire que vous êtes garanti d'avoir un poste avec Teachers Without Borders ou une autre agence de travail. Cependant, une fois que vous avez fini le Certificat de Maîtrise Pédagogique, vous pouvez postuler pour un poste de Mentor.

Si vous voulez postuler pour devenir un Mentor dans le programme de Certificat de Maîtrise Pédagogique, contactez votre représentant local de TWB. Si vous voulez devenir un e-Mentor et voulez aider des enseignants qui sont inscrits pour la version du Programme CTP en ligne, complétez un formulaire qui se trouve ici : <http://bit.ly/bUa4s9>

Cours 5: Objectivation and évaluation

Première Partie: Objectivation Personnelle et Discussion en Groupe

1. Vous avez maintenant fini les cinq cours du Certificat International de Maîtrise Pédagogique. Prenez du temps pour réfléchir aux questions suivantes :

- a. Qu'avez vous appris sur vous-même en tant qu'enseignant ? Considérez les effets du contenu du CTP, de vos objectivations/évaluations hebdomadaires, et de vos discussions avec vos collègues.
- b. Comment est-ce que ce programme a-t-il enrichi vos connaissances professionnelles et votre pratique en classe ?
- c. Pensez-vous que ce programme vous a préparé pour devenir un mentor qui peut aider, conseiller et développer l'estime d'un collègue ? Quels sont les outils, approches, et stratégies que vous avez acquis et qui vous aideront à réaliser cet objectif ?

Une bonne idée serait d'écrire vos propres réponses. Ensuite, en petit groupe (de 3 à 5 personnes) discutez vos réponses avec vos collègues et abordez les questions suivantes en groupe:

- a) Quels sont les plus grands défis que vous allez rencontrer quand vous présenterez le CTP à vos collègues dans votre communauté et/ou quand vous commencerez votre position de Mentor pour le CTP ? Est-ce que TWB peut vous aider quand vous commencez ce rôle ? Est-ce qu'il y a quelque chose que les Coordinateurs Régionales peuvent faire pour vous aider ?
- b) Est-ce que il y a quelque chose qui peut être ajouté au CTP pour assurer qu'il soit plus efficace pour satisfaire le besoin des enseignants locaux ?

Deuxième Partie : Evaluation

1. Un portfolio d'enseignant a été décrit dans le Cours Cinq comme « un group de documents cohérent, y compris des exemples de travail avec des commentaires réflexives, établi par un membre de la faculté pour représenter sa méthode pédagogique liée à l'éducation et au développement d'élèves ». Quels sont les avantages de créer un portfolio ? Comment est-ce qu'il peut promouvoir et soutenir le développement professionnel d'un enseignant ? Comment est-ce que vous allez aider vos collègues lorsqu'ils commencent à rassembler et refléter leurs documents qui représentent leurs connaissances professionnelles et leurs pratiques en classe ?

2. Le portfolio sert à montrer des exemples de pédagogie d'excellence. Quelles définitions donneriez vous à ce terme ? Avez vous des exemples de votre pratique en classe ou un modèle que vous voudriez mettre en application pour montrer la pédagogie d'excellence ? Si c'est le cas, partagez-les. Comment allez-vous faire en sorte que vous gardez ce niveau d'excellence ? Est-ce que le CTP vous a aidé à vous diriger vers cet objectif ? Expliquez comment.

3. Pensez-vous que c'est une bonne idée d'intégrer les Objectifs du Millénaire pour le Développement dans le CTP et de demander aux enseignants soit d'éduquer d'autres sur le sujet ou de faire du bénévolat dans des initiatives existantes qui sont consacrés aux OMD ? Comment expliqueriez-vous la valeur de cette approche à vos collègues pour qui vous serait mentor ?

4. Si vous pouviez enseigner un des OMD dans votre classe, lequel choisiriez vous et pourquoi ? Quelles approches, que vous avez explorées dans le CTP, utiliseriez-vous pour intéresser vos élèves à apprendre cet objectif ? Pourquoi est-ce que vous utiliseriez ces approches ? Comment vous aideront-elles à réaliser vos objectifs d'apprentissages ?

5. Les Ambassadeur pour le Développement Millénaire se concentrent au niveau local mais ont une vision globale. Quels sont les avantages de ce double objectif pour la progression professionnelle d'enseignant et pour le développement de la communauté ? Comment espérez-vous atteindre ce double objectif dans votre travail ?