

CHAPITRE 1

LE FIL D'ARIANE : SYMBOLE D'UNE HABILITÉ CLÉ EN PLANIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT

Léna Bergeron et Geneviève Bergeron
Université du Québec à Trois-Rivières

*Quand investir ses énergies
vers des intentions claires devient essentiel*



1. INTRODUCTION

Le fil d'Ariane tire son origine de la mythologie grecque et de la pelote de fil qu'une princesse confia à l'élu de son cœur pour qu'ils puissent retrouver, ensemble, la sortie d'un labyrinthe. Cette expression est communément utilisée aujourd'hui afin de symboliser un fil conducteur qui aide à se diriger d'un point de départ à un point d'arrivée. Le texte qui suit met évidence la pertinence et les avantages de planifier en créant et en maintenant, au cœur du processus, cette idée de fil conducteur. Il sera d'abord question de la quête de cohérence, qui a avantage à caractériser la planification de l'enseignement, et du principe de l'alignement pédagogique. Ensuite, des repères réflexifs permettant d'y arriver seront décrits, suivant la planification à rebours.

Pendant, une précision s'impose d'emblée. Les recherches actuelles concernant l'apprentissage et l'enseignement mettent en évidence la multiplicité des variables qui peuvent influencer l'engagement des élèves et la qualité des apprentissages. Certes, apprendre est un processus multidimensionnel qui touche les élèves dans leur globalité, c'est-à-dire qu'il fait intervenir des dimensions affectives, cognitives, relationnelles, comportementales et culturelles. Une seule approche ou méthode, même si elle se targue d'être appuyée par des données dites probantes, ne pourrait se révéler suffisante ou encore moins être bonne pour tous. Dans un ouvrage critique fort intéressant, Meirieu (2018) souligne avec justesse le fait que l'apprentissage ne se décrète pas, qu'il suppose l'engagement de celui qui apprend et qu'en ce sens, même le meilleur dispositif pédagogique est soumis à sa volonté, à ce qui le meut, à ce qui a du sens pour lui. Ainsi, notre proposition doit être perçue comme un repère de plus dans l'arsenal pédagogique des enseignants, et ce, dans la perspective de créer des conditions propices pour que les élèves se mobilisent autour des savoirs et aient envie d'investir leur temps, leur énergie et leurs aptitudes.

2. ASSURER L'ALIGNEMENT PÉDAGOGIQUE : UNE QUÊTE DE COHÉRENCE AVANTAGEUSE

Force est d'admettre que l'acte de planifier n'est pas toujours facile pour les enseignants qui font face à plusieurs obstacles. Au secondaire, on peut notamment souligner l'importante charge de travail à laquelle ils font face, le sentiment de surcharge qui peut en découler et le manque de temps disponible à consacrer à la planification. Certains enseignants avec qui nous avons eu le privilège de travailler¹ nous expliquent comment cela les confine dans une planification à court terme, « au jour le jour ». Ils rapportent également les défis de devoir composer avec plusieurs matières et niveaux scolaires, parfois même, sans être spécifiquement formés pour celles-ci. Dans un tel contexte, on comprend qu'il peut devenir difficile de prendre le temps de se donner une vision claire des intentions d'apprentissage à poursuivre et des résultats attendus dans chacun de ces domaines et niveaux. Pourtant, le fait de ne pas clarifier la destination finale peut contribuer à l'apparition de certains écueils. En effet, si les enseignants ne définissent pas clairement les intentions d'apprentissage :

- Ils ne pourront pas les communiquer aux élèves et négocier avec eux le projet d'apprentissage et les moyens pour y arriver. Or, lorsque les élèves ne connaissent pas la destination finale et n'y adhèrent pas, ils peuvent difficilement accorder de la valeur à ce qu'ils apprennent, ce qui peut conduire à un certain désengagement.
- Ils peuvent être tentés d'offrir un enseignement axé sur les activités, bien agréables et ludiques, mais relativement pauvres en apprentissages.

1. Deux projets de recherche-action-formation impliquant des équipes d'enseignants du secondaire sont actuellement menés par les auteures.

- Ils peuvent avoir le réflexe de chercher à couvrir l'ensemble du programme de formation (ou « faire le tour » des manuels scolaires), alors que cette voie rend presque impossible une compréhension en profondeur, tant il y aurait d'éléments de contenu à considérer.
- Il arrive que les évaluations sommatives soient différentes de ce qui a été travaillé lors des activités d'apprentissage, ce qui peut ébranler la confiance des élèves envers leurs enseignants.

L'alignement pédagogique consiste justement à assurer une cohérence entre les intentions d'apprentissage que les élèves poursuivent, ce qui est évalué et les stratégies pédagogiques que les enseignants mettent en œuvre pour que les élèves progressent. Cela engage ainsi les enseignants dans une démarche

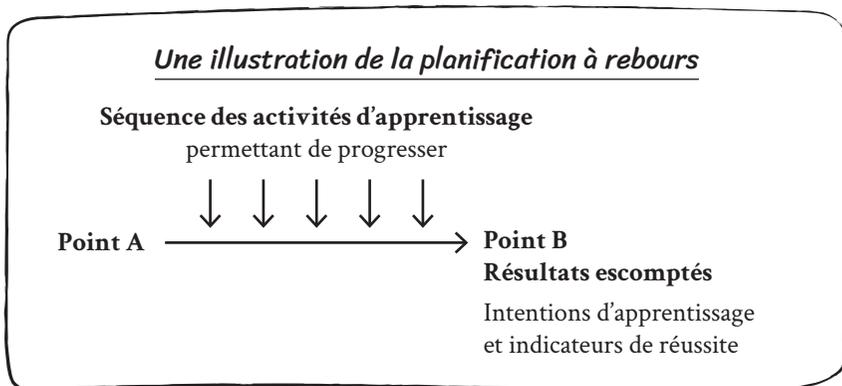
L'alignement pédagogique consiste justement à assurer une cohérence entre les intentions d'apprentissage que les élèves poursuivent, ce qui est évalué et les stratégies pédagogiques que les enseignants mettent en œuvre pour que les élèves progressent.

réflexive visant à ce que les activités proposées permettent réellement aux élèves de progresser par rapport aux cibles d'apprentissage fixées. Dans une logique de planification à rebours, il s'agira :

1. de définir d'abord les résultats escomptés en termes d'apprentissage ainsi que les traces attendues de la progression des élèves;
2. d'établir ensuite le plan de la séquence pédagogique² comprenant diverses situations d'enseignement-apprentissage³.

2. Aussi nommée programmation des activités, situation d'apprentissage et d'évaluation, scénario d'apprentissage, situation complexe, plan de formation.
 3. Aussi appelée leçon, séance, cours, période.

La figure suivante illustre le principe de planification à rebours permettant de guider les élèves d'un point A au point B.



C'est à Wiggins et McTighe (1998, 2005) que l'on reconnaît la description de ce principe (nommé alignement pédagogique, planification à rebours, *backward design*). Toutefois, commencer avec l'objectif final en tête est une idée qui est loin d'être nouvelle (on l'associe notamment aux travaux de Tyler, 1949). Tout comme d'autres, la pédagogie de la maîtrise et, plus récemment, l'enseignement explicite sont également des approches porteuses de cette conviction. Cependant, elles ont fait l'objet de plusieurs critiques et il convient d'être prudent. Notamment, on peut faire l'hypothèse qu'une trop grande centration sur les objectifs de contenu et l'évaluation des élèves peut amener à négliger tout un pan de la mission pourtant fondamentale des enseignants. L'instruction et la qualification ne sont pas suffisantes, il importe de veiller à la socialisation des jeunes et d'éduquer au vivre ensemble. Également, un risque serait de verser dans une représentation techniciste et détachée du geste d'apprendre. Les intentions d'apprentissage appartiennent aux élèves, et ils sont les acteurs principaux de leur progression. De plus, on veut éviter d'envisager une liste d'intentions d'apprentissage sous forme d'habiletés ou de connaissances de surface que les élèves seraient appelés à étaler en évaluation, et qui seraient désincarnées de leurs réels contextes d'utilisation.

Questions pour orienter la réflexion

ASPECTS INTERDÉPENDANTS	QUESTIONS POUR ORIENTER LA RÉFLEXION
<p>Les résultats escomptés</p>	<p>Parmi les attentes du programme de formation, quelles sont les notions fondamentales à aborder dans cette séquence?</p> <hr/> <p>Qu'est-ce que les élèves sauront, comprendront et seront en mesure de faire après la séquence?</p> <p>Qu'est-ce que les élèves pourront transférer et accomplir à long terme?</p> <hr/> <p>Comment saurai-je si les élèves savent, comprennent et sont en mesure de faire ce qui est visé?</p> <p>Quels seraient les attributs d'un travail ou d'une démonstration de qualité?</p>
<p>Le plan de la séquence pédagogique</p>	<p>Quelles situations d'enseignement-apprentissage conviennent le mieux pour obtenir les résultats escomptés? Selon quelle séquence?</p> <p>Quels obstacles à l'apprentissage pourraient être évités et comment?</p> <hr/> <p>Dans quelles tâches et situations de classe vais-je pouvoir constater la progression des élèves?</p> <p>Comment les élèves pourront-ils démontrer leurs compétences?</p> <hr/> <p>Quelles opportunités puis-je leur donner de se réajuster, s'il y a lieu, pour continuer de progresser?</p>



OBJETS DE RÉFLEXION

Comment puis-je m'assurer de rendre ces décisions transparentes pour les élèves, et de les impliquer dans les décisions, lorsque cela est pertinent?

Compétences et savoirs essentiels
Notions fondamentales

Intentions d'apprentissage

Indicateurs de réussite
Seuil minimal à atteindre pour tous

Séquence de situations d'enseignement-apprentissage
Obstacles éventuels à l'apprentissage

Tâches et productions
Autres opportunités d'observer les indicateurs
(différents contextes)

Opportunités de rétroaction en soutien à l'apprentissage

Même si notre proposition se centre sur la recherche de cohérence dans l'acte de planifier pour créer des conditions propices à l'apprentissage, cela n'a de valeur que si l'enseignant ancre cette recherche de cohérence dans un projet de société plus grand. À l'instar de Mérieu (2018), nous pensons qu'il ne faut pas perdre de vue les finalités de l'éducation et ce que nous souhaitons pour nos enfants : notamment, soutenir le développement de personnes critiques, capables de délibérer et se s'engager dans la construction du bien commun. En somme, notre proposition visant à améliorer la qualité de l'enseignement s'éloigne d'une vision centrée sur des logiques de rendement et de performance. Au contraire, nous estimons qu'un meilleur alignement pédagogique peut contribuer à un enseignement plus équitable ainsi que soutenir la réflexivité des élèves et la prise en charge de leur processus d'apprentissage. En planifiant à rebours, l'enseignant cherche à rehausser simultanément le potentiel de réussite de l'ensemble des élèves ainsi

En planifiant à rebours, l'enseignant cherche à rehausser simultanément le potentiel de réussite de l'ensemble des élèves ainsi que la qualité et la richesse des expériences d'apprentissage qui leur sont proposées.

que la qualité et la richesse des expériences d'apprentissage qui leur sont proposées. Le tableau précédent présente les questions et les objets de réflexion qui peuvent guider les pensées planificatrices. Même si elles sont présentées selon un certain ordre, c'est à la quête de cohérence que les enseignants doivent s'attarder, et non pas au simple fait de répondre aux questions de manière séquentielle. Elles ne sont pas une fin en soi. Elles doivent servir aux enseignants à réfléchir et concevoir leurs cours.

Dans les sections qui suivent, les deux grandes étapes de la planification à rebours seront explicitées afin de rendre transparent le processus de réflexion qui peut s'y associer.

3. DÉFINIR LES RÉSULTATS ESCOMPTÉS ET LES TRACES ATTENDUES DE LA PROGRESSION DES ÉLÈVES

La planification à rebours se distingue par cette idée de garder la destination finale à l'esprit, dès le départ. Pour illustrer comment il est possible de définir les résultats escomptés d'une séquence pédagogique, les trois sections qui suivent présentent la valeur de formuler les intentions d'apprentissage comme des cibles, de prioriser les notions fondamentales du programme de formation et de clarifier des indicateurs de réussite.

3.1 FORMULER LES INTENTIONS D'APPRENTISSAGE COMME DES CIBLES

L'un des leviers de la planification à rebours est de formuler les intentions d'une séquence pédagogique en les envisageant comme des cibles d'apprentissage à atteindre par les élèves. Ceci nécessite de se placer de leur point de vue. Les meilleurs athlètes sont ceux qui savent exactement la performance qu'ils visent avant de débiter. L'intention des enseignants est alors l'apprentissage attendu des élèves, qu'il soit lié aux compétences disciplinaires ou transversales. Pour cette raison, c'est l'expression « intention d'apprentissage » (*learning target, learning goal*) qui est privilégiée ici (en comparaison à intention pédagogique ou objectif pédagogique).

Cependant, formuler les intentions d'apprentissage comme des cibles est plus difficile à faire qu'il n'y paraît, et plusieurs réflexes sont communs (Davies, 2008; Mager, 2005; Schoenfeldt et Salisbury, 2009). Par exemple, certains enseignants indiquent le sujet ou la thématique

La formulation des intentions gagne plutôt à clarifier ce que les élèves sauront, comprendront et seront en mesure de faire après la séquence.

qu'ils aborderont (par ex. : « mon intention est de travailler les classes de mots »). D'autres identifient leurs propres actions, c'est-à-dire ce qu'ils feront pour que les élèves apprennent (par ex. : « mon intention est de faire

une activité de découverte et de classement de classes des mots »). Finalement, plusieurs énoncent les actions des élèves, leurs réalisations ou le but qu'ils poursuivent (par ex. : « mon intention est qu'ils construisent un aide-mémoire sur la reconnaissance de la classe des mots »). Or, la formulation des intentions gagne plutôt à clarifier ce que les élèves sauront, comprendront et seront en mesure de faire après la séquence (par ex. : « les élèves seront en mesure de recourir aux classes de mots pour déterminer l'accord à faire »).

La formulation des intentions n'est pas une démarche anodine. En effet, les intentions ont une influence déterminante sur plusieurs autres dimensions du processus d'enseignement-apprentissage, comme :

- ce que les élèves auront à faire pendant les activités et les tâches;
- le contenu ou les stratégies qui nécessitent un enseignement;
- les questions à poser aux élèves pour les guider efficacement;
- ce que l'on peut observer pour constater la progression des élèves;
- ce qui caractérisera une manifestation de compétence suffisante de la part des élèves (le seuil minimal attendu) (Moss et Brookhart, 2012).

C'est donc dire que les intentions d'apprentissage permettent aux enseignants et aux élèves de savoir plus clairement dans quelles directions diriger leurs efforts (McTighe et Willis, 2019; Mager, 2005). Ce travail d'explicitation est d'autant plus important lorsque l'on sait qu'en tant qu'enseignant, nous sommes porteurs d'attentes implicites qui contribuent à créer des inégalités, lorsque certains élèves ne

Les intentions d'apprentissage sont réellement au service de l'apprentissage des élèves lorsqu'elles ont de la valeur à leurs yeux, qu'ils savent comment leur accomplissement sera reconnu (notamment dans quelles tâches et selon quels indicateurs), qu'ils perçoivent le défi comme étant réaliste et atteignable et finalement, qu'ils perçoivent ce qu'ils peuvent faire pour progresser.

comprennent pas ce qui est attendu d'eux. Des recherches ont d'ailleurs démontré que le fait d'avoir des attentes claires envers les élèves à l'égard des apprentissages visés est l'un des facteurs ayant le plus