

# PLANIFIER EFFICACEMENT

## en toute clarté

Guide pratique  
pour élaborer des  
séquences d'apprentissage  
visant la réussite  
de tous les élèves

**DOUGLAS FISHER • NANCY FREY**  
**OLIVIA AMADOR • JOSEPH ASSOFF**

Préface

**John Hattie**

Adaptation

**Mylène Mercier**

**Caroline Savoie LeBlanc**

DOCUMENTS  
REPRODUCTIBLES  
OFFERTS SUR  
LA PLATEFORME

 Interactif

# PLANIFIER EFFICACEMENT en toute clarté

Guide pratique  
pour élaborer des  
séquences d'apprentissage  
visant la réussite  
de tous les élèves

**DOUGLAS FISHER • NANCY FREY  
OLIVIA AMADOR • JOSEPH ASSOFF**

Préface

**John Hattie**

Adaptation

Mylène Mercier

Caroline Savoie LeBlanc

Traduction

Emmanuelle Demange

**Achetez  
en ligne ou  
en librairie**  
En tout temps,  
simple et rapide!  
[www.cheneliere.ca](http://www.cheneliere.ca)

**CHENELIÈRE  
ÉDUCATION**

## Planifier efficacement, en toute clarté

Guide pratique pour élaborer des séquences d'apprentissage visant la réussite de tous les élèves

Traduction et adaptation de : *The Teaching Clarity Playbook, Grades K-12, A Hands-On Guide to Creating Learning Intentions and Success Criteria for Organized, Effective Instruction*, de Douglas Fisher, Nancy Frey, Olivia Amador et Joseph Assof © 2019, by Corwin Press, Inc. (United States, United Kingdom, and New Delhi ; ISBN 978-1-5443-3981-8). All rights reserved.

Traduction autorisée par Corwin Press, Inc.

© 2022 TC Média Livres Inc.

Édition : Clothilde Bariteau

Coordination : Caroline Vial

Révision linguistique : Catherine Baron

Correction d'épreuves : Annie Cloutier

Conception de la couverture : Madeleine Eykel

## Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada

Titre : Planifier efficacement, en toute clarté : guide pratique pour élaborer des séquences d'apprentissage visant la réussite de tous les élèves / Douglas Fisher, Nancy Frey, Olivia Amador, Joseph Assof ; adaptation, Mylène Mercier, Caroline Savoie LeBlanc.

Autres titres : Teacher clarity playbook. Français

Noms : Fisher, Douglas, 1965- auteur. | Frey, Nancy, 1959- auteur. | Amador, Olivia, auteur. | Assof, Joseph, auteur. | Mercier, Mylène, éditeur intellectuel. | Savoie LeBlanc, Caroline, éditeur intellectuel.

Description : Traduction de : The teacher clarity playbook: a hands-on guide to creating learning intentions and success criteria for organized, effective instruction. | Comprend des références bibliographiques.

Identifiants : Canadiana 20210063955 | ISBN 9782765063506

Vedettes-matière : RVM: Enseignement efficace. | RVM: Apprentissage. | RVMGF: Matériel d'éducation et de formation.

Classification : LCC LB1025.3.F5714 2021 | CDD 371.102—dc23



5800, rue Saint-Denis, bureau 900  
Montréal (Québec) H2S 3L5 Canada

Téléphone : 514 273-1066

Télécopieur : 514 276-0324 ou 1 800 814-0324

info@cheneliere.ca

### TOUS DROITS RÉSERVÉS.

Toute reproduction du présent ouvrage, en totalité ou en partie, par tous les moyens présentement connus ou à être découverts, est interdite sans l'autorisation préalable de TC Média Livres Inc.

Les pages portant la mention « Reproduction autorisée © TC Média Livres Inc. » peuvent être reproduites uniquement par le professionnel de l'éducation qui a acquis l'ouvrage et **exclusivement** pour répondre aux besoins de ses élèves.

Toute utilisation non expressément autorisée constitue une contrefaçon pouvant donner lieu à une poursuite en justice contre l'individu ou l'établissement qui effectue la reproduction non autorisée.

ISBN 978-2-7650-6350-6

Dépôt légal : 1<sup>er</sup> trimestre 2022

Bibliothèque et Archives nationales du Québec

Bibliothèque et Archives Canada

Imprimé au Canada

1 2 3 4 5 M 25 24 23 22 21

Gouvernement du Québec – Programme de crédit d'impôt pour l'édition de livres – Gestion SODEC.

Ce projet est financé en partie par le gouvernement du Canada

Canada

## Sources iconographiques

**Couverture** : simplevect/Shutterstock.com

**Pictogrammes** : (Ampoule) StockBURIN/Shutterstock.com ; (Avion) AVIcon/Shutterstock.com ; (Crayon) SVIATLANA SHEINA/Shutterstock.com ; (Bulles de dialogue) picoStudio/Shutterstock.com.

Toutes les citations de cet ouvrage ont fait l'objet d'une traduction libre. TC Média Livres Inc. est seul responsable de la traduction et de l'adaptation de cet ouvrage.

Des marques de commerce sont mentionnées ou illustrées dans cet ouvrage. L'Éditeur tient à préciser qu'il n'a reçu aucun revenu ni avantage conséquemment à la présence de ces marques. Celles-ci sont reproduites à la demande de l'auteur ou de l'adaptateur en vue d'appuyer le propos pédagogique ou scientifique de l'ouvrage.

Tous les sites Internet présentés sont étroitement liés au contenu abordé. Après la parution de l'ouvrage, il pourrait cependant arriver que l'adresse ou le contenu de certains de ces sites soient modifiés par leur propriétaire, ou encore par d'autres personnes. Pour cette raison, nous vous recommandons de vous assurer de la pertinence de ces sites avant de les suggérer aux élèves.

L'achat en ligne est réservé aux résidents du Canada.





# Préface

Cet ouvrage présente une thèse audacieuse. Il décrit les enseignants experts comme des personnes qui ont des attentes suffisamment élevées; qui exposent leur conception des critères de réussite à leurs élèves; qui veillent à l'adéquation entre la leçon, les activités et les travaux; qui s'assurent que la leçon est pertinente et compréhensible par les élèves, et que l'information est exacte; qui donnent des exemples d'exercices résolus pour illustrer le degré de complexité cognitive qu'elles attendent de leurs élèves; et qui fournissent une rétroaction efficace et utile pour les prochaines étapes de l'enseignement. Je viens de définir la *clarté de l'enseignement* telle qu'elle est envisagée tout le long de cet ouvrage.

Considérons la situation inverse. Je suis un élève qui arrive en classe, et on ne formule aucune attente en ce qui concerne ma réussite: je ne sais pas ce que réussir veut dire (à part avoir fini mon travail avant la cloche); je ne vois pas le rapport entre ce que mon enseignant dit ou me demande de faire et ce que je fais; je ne comprends pas grand-chose à ce que dit mon enseignant (mais je fais semblant d'écouter, au cas où il me réprimanderait); je sais qu'il faut que j'écrive un paragraphe pour le devoir ou l'activité, quoi qu'il arrive; et je sais que quoi que je fasse, mon enseignant me demandera d'en faire plus. Combien d'élèves comme moi avez-vous dans votre classe? Maintenant, demandez-vous «qui» pourrait changer les choses pour ces élèves. En lisant cet ouvrage, *vous* saurez quoi faire pour changer les choses et verrez également ce que les élèves peuvent faire pour contribuer au processus. L'objectif est double: susciter chez eux l'enthousiasme et la joie d'apprendre, et leur faire comprendre que l'apprentissage exige un travail acharné.

La revendication de clarté formulée dans cet ouvrage se fonde sur la notion de savoir-faire. Le savoir-faire est nécessaire pour cerner adéquatement les besoins d'apprentissage de tous les élèves en fonction de leurs connaissances, aptitudes et champs d'intérêt actuels; le savoir-faire est nécessaire pour concevoir des interventions optimales et s'assurer ensuite de la conformité de ces interventions; et il est nécessaire pour mesurer l'impact de chaque leçon sur l'élève et pour évaluer la façon de modifier l'enseignement (soit pendant la leçon elle-même, soit à la leçon suivante) à la lumière de cette mesure. L'impact concerne non seulement ce qui est censé être connu, mais aussi ce qui doit être compris; ce qui est inconnu; ce qui est reporté et fera l'objet d'autres activités; le choix des stratégies d'apprentissage et la possibilité d'en utiliser d'autres, plus efficaces; et enfin la profondeur ou la complexité de l'apprentissage tel que vécu par l'élève.

Examinons les huit idéaux principaux et leurs ampleurs d'effet (*ae*) respectives tels qu'ils sont décrits dans la recherche consacrée à l'apprentissage visible<sup>1</sup>: (1) les enseignants et les élèves, travaillant ensemble, évaluent leur impact (*ae* = 0,90); (2) tous ont des attentes élevées (*ae* = 0,90); (3) tous se fondent sur des critères de réussite explicites (*ae* = 0,77); (4) tous adhèrent

1. **Note de l'adaptation**: John Hattie a fait beaucoup de recherches pour déterminer les effets de certains facteurs d'influence sur la réussite et l'apprentissage des élèves. La base de données de L'apprentissage visible est accessible dans sa version anglaise à l'adresse suivante: [www.visiblelearningmetax.com](http://www.visiblelearningmetax.com).

au principe de difficulté de Boucles d'or (ni trop difficile, ni trop ennuyeux ;  $ae = 0,74$ ) ; (5) tous considèrent que les erreurs et la confiance permettent l'apprentissage ( $ae = 0,72$ ) ; (6) tous maximisent la rétroaction qu'ils peuvent obtenir sur leur impact ( $ae = 0,72$ ) ; (7) tous se concentrent sur le plaisir d'apprendre et se rendent pleinement compte que l'apprentissage suppose un travail acharné ; et (8) tous s'assurent que le rapport entre l'apprentissage superficiel et l'apprentissage approfondi est optimal ( $ae = 0,69$ ). La clarté est l'un des mécanismes causaux les plus puissants pour garantir la réalisation de ces huit objectifs. Elle fournit des preuves de la pertinence de l'apprentissage pour l'élève, de sorte que l'apprentissage est signifiant (les chapitres de ce livre consacrés respectivement à la pertinence et aux situations d'apprentissage efficaces valent leur pesant d'or).

La fin de l'ouvrage propose de relever un défi : se concentrer sur la clarté de l'enseignement pour transformer radicalement sa pratique. Prenez plaisir à effectuer cette transformation radicale – vos élèves, eux, en profiteront certainement.

John Hattie



# Remerciements de l'éditeur

Corwin tient à remercier les personnes suivantes pour leur contribution :

**Kris Allen**

Membre du personnel de l'enseignement supérieur  
District scolaire Contoocook Valley et Université Western Governors  
Manchester (New Hampshire)

**John Almarode**

Professeur agrégé  
Université James Madison  
Harrisonburg (Virginie)

**Heather Anderson**

Enseignante et conseillère pédagogique  
District scolaire San Diego Unified  
San Diego (Californie)

**Annie Boulytchev**

Enseignante  
District scolaire de Chula Vista, niveau primaire  
Chula Vista (Californie)

**Ketti Davis**

Administratrice en chef adjointe et directrice des études  
District scolaire Central Unified  
Fresno (Californie)

**Linda Gomez**

Enseignante  
District scolaire de Chula Vista, niveau primaire  
Chula Vista (Californie)

**Hilda Martinez**

Coordonnatrice de la littératie, programme *Response to Intervention*  
District scolaire San Diego Unified  
San Diego (Californie)

**Brandi Sheppy**

Enseignante ressource  
District scolaire de Chula Vista, niveau primaire  
Chula Vista (Californie)

**Erika Tucker**

Coordonnatrice de la littératie, maternelle à 5<sup>e</sup> secondaire  
Écoles publiques du comté de Rockdale  
Conyers (Géorgie)

**Ashley Vasquez**

Directrice d'école  
District scolaire de Chula Vista, niveau primaire  
Chula Vista (Californie)



# Table des matières

|                                  |     |
|----------------------------------|-----|
| Préface .....                    | III |
| Remerciements de l'éditeur ..... | V   |
| Introduction .....               | IX  |

## Chapitre 1

|  |   |
|--|---|
| <b>Repérer les concepts et les habiletés</b> ..... | 1 |
|--|---|

|  |   |
|--|---|
| Quelles connaissances les élèves ont-ils besoin d'acquérir pour réussir? ..... | 2 |
|--|---|

|  |   |
|--|---|
| Quelles habiletés les élèves doivent-ils maîtriser pour réussir? ..... | 3 |
|--|---|

|  |   |
|--|---|
|  Modelage ..... | 5 |
|--|---|

|   |   |
|---|---|
|  Pratique guidée ..... | 7 |
|---|---|

|   |   |
|---|---|
|  Pratique autonome ..... | 8 |
|---|---|

## Chapitre 2

|  |   |
|--|---|
| <b>Planifier des séquences d'apprentissage</b> ..... | 9 |
|--|---|

|  |    |
|--|----|
| La définition d'une séquence d'apprentissage ..... | 11 |
|--|----|

|  |    |
|--|----|
|  Modelage ..... | 13 |
|--|----|

|   |    |
|---|----|
|  Pratique guidée ..... | 16 |
|---|----|

|   |    |
|---|----|
|  Pratique autonome ..... | 17 |
|---|----|

## Chapitre 3

|   |    |
|---|----|
| <b>Élaborer des objectifs d'apprentissage</b> ..... | 18 |
|---|----|

|   |    |
|---|----|
| Communiquer les objectifs d'apprentissage ..... | 20 |
|---|----|

|   |    |
|---|----|
| Choisir le bon moment pour introduire les objectifs d'apprentissage ..... | 20 |
|---|----|

|  |    |
|--|----|
|  Modelage ..... | 22 |
|--|----|

|   |    |
|---|----|
|  Pratique guidée ..... | 25 |
|---|----|

|   |    |
|---|----|
|  Pratique autonome ..... | 27 |
|---|----|

## Chapitre 4

|   |    |
|---|----|
| <b>Définir des critères de réussite</b> ..... | 28 |
|---|----|

|   |    |
|---|----|
| L'efficacité des critères de réussite ..... | 29 |
|---|----|

|   |    |
|---|----|
| Les types de critères de réussite ..... | 30 |
|---|----|

|  |                             |    |
|--|-----------------------------|----|
|  | Modelage . . . . .          | 33 |
|  | Pratique guidée . . . . .   | 37 |
|  | Pratique autonome . . . . . | 39 |

## Chapitre 5

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Modifier les objectifs d'apprentissage pour y inclure des attentes linguistiques . . . . .</b> | <b>40</b> |
|---|-----------|

|  |    |
|--|----|
| Les attentes en matière d'apprentissage du vocabulaire . . . . . | 42 |
|--|----|

|  |    |
|--|----|
| Les attentes en matière d'apprentissage de la structure linguistique . . . . . | 43 |
|--|----|

|   |    |
|---|----|
| Les attentes en matière d'apprentissage de la fonction linguistique . . . . . | 43 |
|---|----|

|  |                             |    |
|--|-----------------------------|----|
|  | Modelage . . . . .          | 45 |
|  | Pratique guidée . . . . .   | 49 |
|  | Pratique autonome . . . . . | 51 |

## Chapitre 6

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Déterminer la pertinence de l'apprentissage . . . . .</b> | <b>52</b> |
|--|-----------|

|  |    |
|--|----|
| La pertinence est un moteur de l'apprentissage . . . . . | 53 |
|--|----|

|  |    |
|--|----|
| Faire comprendre la pertinence . . . . . | 53 |
|--|----|

|  |                             |    |
|--|-----------------------------|----|
|  | Modelage . . . . .          | 56 |
|  | Pratique guidée . . . . .   | 62 |
|  | Pratique autonome . . . . . | 65 |

## Chapitre 7

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Concevoir les évaluations . . . . .</b> | <b>66</b> |
|--|-----------|

|  |    |
|--|----|
| Vérifier la compréhension grâce à l'évaluation formative . . . . . | 67 |
|--|----|

|   |    |
|---|----|
| Vérifier la compréhension après chaque enseignement . . . . . | 67 |
|---|----|

|   |    |
|---|----|
| Vérifier la compréhension grâce à l'enseignement dialogique . . . . . | 67 |
|---|----|

|   |    |
|---|----|
| Vérifier la compréhension grâce à l'écrit . . . . . | 68 |
|---|----|

|  |    |
|--|----|
| Vérifier la compréhension grâce aux tests d'entraînement formatifs . . . . . | 69 |
|--|----|

|  |                             |    |
|--|-----------------------------|----|
|  | Modelage . . . . .          | 71 |
|  | Pratique guidée . . . . .   | 79 |
|  | Pratique autonome . . . . . | 82 |

## Chapitre 8

|  |    |
|--|----|
| <b>Créer des situations d'apprentissage efficaces</b> . . . . .  | 83 |
| Le modelage et la réflexion à voix haute . . . . .   | 84 |
| L'enseignement guidé . . . . .   | 85 |
| L'apprentissage collaboratif. . . . .  | 86 |
| L'apprentissage autonome . . . . .   | 87 |
|  Modelage . . . . .         | 88 |
|  Pratique guidée . . . . .  | 95 |
|  Pratique autonome. . . . . | 98 |

## Chapitre 9

|  |     |
|--|-----|
| <b>Maîtriser des compétences</b> . . . . .   | 100 |
| Les buts de l'évaluation sommative . . . . .   | 101 |
|  Modelage . . . . .         | 103 |
|  Pratique guidée . . . . .  | 110 |
|  Pratique autonome. . . . . | 112 |
| <b>Conclusion.</b> . . . . .   | 114 |
| <b>Annexes.</b> . . . . .  | 116 |
| <b>Bibliographie.</b> . . . . .  | 135 |



# Introduction

Pensez à la dernière fois où vous avez suivi une formation. Peut-être était-ce pour le travail, peut-être pas. Lorsque vous pensez à tout ce que vous avez appris et qui vous a été utile, qu'est-ce qui ressort? Est-ce la pertinence et la clarté de la présentation en lien avec un besoin spécifique que vous aviez? Est-ce que c'étaient les stratégies utilisées par la personne responsable de la formation qui ont fait que vous avez apprécié et appris? En réalité, c'est probablement tout cela à la fois.

Lorsque Doug a voulu apprendre à utiliser un logiciel de montage vidéo, il ne s'est pas contenté de s'entraîner seul avec le logiciel en question en espérant faire des progrès. Au lieu de cela, il a assisté à des ateliers organisés par l'éditeur du logiciel, a suivi une formation en ligne proposée par un autre fournisseur et a joint un groupe d'utilisateurs pour résoudre les problèmes en collaboration. Dans chaque espace d'apprentissage, il a trouvé un ensemble d'attentes claires et des situations d'apprentissage destinées à améliorer sa compréhension et sa capacité à utiliser le programme avec succès. Dans chaque cas, le parcours vers la maîtrise était clairement défini et jalonné d'étapes.

Lorsque l'apprentissage est planifié, organisé et intentionnel, et que l'apprenant sait ce qu'il apprend et pourquoi, de grandes choses peuvent se produire. À l'inverse, lorsque les élèves ne savent pas ce qu'ils apprennent, qu'ils ne se soucient pas de leur apprentissage et ne savent pas du tout s'ils apprennent, il est peu probable que quoi que ce soit de grand se produise.

C'est là qu'intervient *la clarté de l'enseignement*. Lorsque les enseignants font bien comprendre leurs attentes et leur enseignement, les élèves apprennent davantage. Fendick (1990) définit *la clarté de l'enseignement* comme «une mesure de la clarté de la communication réciproque entre enseignants et élèves» (p. 10) et la décrit selon quatre axes :

1. **La clarté de l'organisation** : les tâches, les devoirs et les activités du cours sont liés aux objectifs et aux apprentissages attendus.
2. **La clarté de l'explication** : l'information est pertinente, précise et compréhensible par les élèves.
3. **La clarté des exemples et des exercices dirigés** : l'information contenue dans la leçon illustre et éclaire le travail des élèves, qui progressent vers l'autonomie avec de moins en moins de soutien de la part de l'enseignant.
4. **La clarté de l'évaluation de l'apprentissage** : l'enseignant sollicite régulièrement la rétroaction des élèves (en particulier en leur posant des questions, oralement ou par écrit) et y donne suite.

Comme nous l'avons noté précédemment, lorsque les élèves savent ce qu'ils apprennent et que la leçon se déroule bien, ils apprennent davantage. La clarté de l'enseignement a une ampleur d'effet de 0,75 (Hattie, 2009). L'ampleur d'effet est une mesure statistique qui permet à son lecteur de déterminer l'importance d'une influence particulière sur l'apprentissage. John Hattie a constitué la plus grande base de données de recherche en éducation de l'histoire et

a calculé l'ampleur d'effet de plus de 200 éléments exerçant une influence sur l'apprentissage. Dans sa base de données, l'ampleur d'effet moyen est de 0,40. À 0,40, un effet est égal à environ une année d'apprentissage pour une année passée à l'école. Avec une ampleur d'effet de 0,75, la clarté de l'enseignement est susceptible de garantir que l'effet sur les élèves est nettement supérieur à la moyenne. Évidemment, certains élèves ont besoin d'apprendre plus d'une année de contenu pour rattraper leur retard. Mais au minimum, les élèves doivent acquérir une année de contenu par année. Et la clarté de l'enseignement peut y contribuer.

Une partie importante de la clarté de l'enseignement consiste à comprendre ce que les élèves doivent apprendre et à déterminer des façons de savoir que l'apprentissage a été bien fait. Pour y parvenir, les enseignants doivent analyser les compétences prescrites par le programme d'études et planifier un enseignement et des évaluations efficaces. Mais la planification doit être axée sur l'impact, et non sur l'enseignement. Certes, les équipes pédagogiques peuvent discuter des façons de faire participer les élèves à un apprentissage signifiant, mais elles doivent centrer leurs efforts sur l'impact qu'auront les activités sur l'apprentissage. Ce faisant, elles clarifient leurs attentes. Et les attentes ont également un impact certain sur l'apprentissage des élèves.

## **Les attentes de l'enseignant**

Avec une ampleur d'effet de 0,43 (Hattie, 2009), les attentes de l'enseignant ont un impact sur le rendement des élèves qui est loin d'être négligeable. Dans l'ensemble, les enseignants obtiennent des élèves ce qu'ils attendent d'eux : les enseignants dont les attentes sont peu élevées réussissent particulièrement bien à obtenir les résultats attendus. Les attentes envers les élèves peuvent varier selon divers facteurs et préjugés. Cependant, il est possible d'interférer avec ces attentes en se concentrant sur des stratégies particulières qui permettent de les redéfinir. Ces stratégies consistent à lier les objectifs d'enseignement à un niveau uniformément élevé, à un enseignement flexible et réactif et à des types d'évaluation qui éclairent à la fois les élèves et les enseignants (Rubie-Davies et Rosenthal, 2016).

L'un des meilleurs moyens dont disposent les enseignants pour faire part de leurs attentes aux élèves est d'établir des objectifs d'apprentissage et de les leur communiquer. Les éducateurs peuvent se faire une idée de la pertinence des objectifs d'apprentissage (et de leurs attentes envers leurs élèves) en les comparant aux attentes pour le niveau scolaire en question ou à celles d'autres écoles et autorités scolaires. L'analyse des critères de réussite est une autre façon de connaître les attentes d'un enseignant envers ses élèves. À un objectif d'apprentissage donné peuvent correspondre plusieurs critères de réussite, dont certains peuvent concerner un apprentissage superficiel et d'autres, un apprentissage plus approfondi. Les critères de réussite communiquent les seuils de réussite visés et permettent aux équipes collaboratives de discuter de l'apprentissage attendu des élèves.

En outre, les situations d'apprentissage que les enseignants mettent en place et les évaluations utilisées sont également représentatives de leurs attentes envers leurs élèves. Les enseignants dont les attentes sont peu élevées ont tendance à

beaucoup parler aux élèves (en moyenne, environ 80 % du temps) et à les évaluer par rapport à des habiletés de base. Les enseignants ayant des attentes plus élevées ont tendance à moins parler (en moyenne, environ 50 % du temps) et à demander (et évaluer) une compréhension plus approfondie.

Tous ces éléments (objectifs d'apprentissage, critères de réussite, situations d'apprentissage significatives et évaluations) sont des composantes de la clarté de l'enseignement, et tous peuvent être utilisés pour favoriser l'apprentissage des élèves.

## **Les objectifs d'apprentissage et les critères de réussite contribuent à la clarté de l'enseignement**

Les objectifs d'apprentissage et les critères de réussite sont des aspects importants de la clarté de l'enseignement. Les preuves de leur efficacité sont convaincantes. Hattie et Donoghue (2016) ont examiné 31 méta-analyses regroupant plus de 3 300 études liées aux critères de réussite et ont conclu à une ampleur d'effet globale de 0,54. Lorsque les élèves savent ce qu'est la réussite, ils sont plus susceptibles de planifier leur travail, de faire des prédictions, de se fixer des objectifs et de savoir comment juger de leurs progrès. Autrement dit, les élèves ont conscience d'avoir quelque chose à apprendre et savent reconnaître les connaissances une fois assimilées.

Le programme d'études d'un niveau scolaire et d'une discipline donnée définit les attentes communes envers les élèves d'un territoire donné. Ceux qui doivent enseigner les compétences de ce programme – les éducateurs eux-mêmes – ont grand avantage à effectuer une analyse minutieuse de ces compétences. Réunie pour discuter et débattre, l'équipe pédagogique définit ce que les élèves doivent savoir et être capables de faire, et évite ainsi l'inévitable « dérive » qui se produit lorsque les manuels scolaires et les activités, et non le programme d'études, commencent à influencer l'enseignement. N'oubliez pas que les programmes d'études créés par les maisons d'édition et les enseignants ne sont pas assimilables aux compétences du programme elles-mêmes, mais représentent plutôt du contenu qui (espérons-le) facilite l'acquisition de ces compétences. Quand, lors d'une rencontre collaborative de niveau, les discussions portent sur la façon de traiter un chapitre de manuel scolaire plutôt que sur les résultats d'apprentissage, c'est signe que la compétence a été perdue de vue.

## **La collaboration entre enseignants est indispensable à la définition des attentes**

La meilleure façon d'améliorer la clarté de l'enseignement est de s'y employer en compagnie d'autres enseignants. Vous utilisez peut-être cet ouvrage en équipe. Si c'est le cas, vous avez probablement intégré la collaboration dans vos processus de développement professionnel. Les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) sont des structures couramment utilisées pour favoriser la collaboration entre enseignants en vue d'améliorer la qualité de l'apprentissage et de mieux répondre aux besoins des élèves. Les CAP sont généralement de petits groupes d'éducateurs réunis dans le but de se soutenir mutuellement pour améliorer les résultats des élèves ainsi que leurs pratiques professionnelles. Utilisées

par les CAP, les quatre questions ci-dessous permettent de maintenir une attention constante sur les résultats d'apprentissage des élèves, ce qui explique pourquoi les CAP sont si efficaces (DuFour, DuFour, Eaker et Many, 2010):

- Qu'attendons-nous que nos élèves apprennent ?
- Comment saurons-nous que les élèves l'ont appris ?
- Comment réagissons-nous lorsque certains élèves n'apprendront pas ?
- Comment réagissons-nous lorsque certains élèves sauront déjà ce que nous leur enseignons ? (p. 119)

Les discussions en CAP débouchent sur une amélioration de l'enseignement ainsi que des résultats des élèves (Lai, Wilson, McNaughton et Hsiao, 2014). Au sein d'équipes collaboratives, les enseignants définissent les objectifs d'apprentissage et échangent leurs vues sur l'enseignement. Leurs rencontres servent non seulement à examiner le travail des élèves et à déterminer si leurs efforts ont porté leurs fruits, mais aussi à discuter des élèves qui ont besoin d'un enseignement ou d'une intervention supplémentaire pour réussir.

Lorsque les équipes s'engagent dans le travail visant la clarté de l'enseignement, elles répondent à ces quatre questions. Le tableau 1 propose un survol de cet ouvrage en plaçant les titres des chapitres en regard des questions abordées en équipes collaboratives. Vous remarquerez que les chapitres n'apparaissent pas dans l'ordre. En effet, la planification de l'enseignement et les possibilités d'évaluation sont récursives ; les équipes abordent généralement les quatre questions en boucle.

**TABEAU 1**

**Les questions à se poser entre collègues et la clarté de l'enseignement**

| Question à aborder                                 | Chapitre à consulter   | Description  |
|--|--|--|
| Qu'attendons-nous que nos élèves apprennent ?      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Chapitre 1 : Repérer les concepts et les habiletés</li> <li>• Chapitre 2 : Planifier des séquences d'apprentissage</li> <li>• Chapitre 3 : Élaborer des objectifs d'apprentissage</li> <li>• Chapitre 5 : Modifier les objectifs d'apprentissage pour y inclure des attentes linguistiques</li> <li>• Chapitre 6 : Déterminer la pertinence de l'apprentissage</li> </ul> | Dans ces chapitres, les enseignants ou équipes pédagogiques analysent les compétences à enseigner pour déterminer ce que les élèves doivent savoir. Ces professionnels organisent l'apprentissage logiquement, de sorte qu'il permette l'approfondissement de la matière et l'enrichissement de la langue. De plus, les enseignants discutent de la pertinence des attentes en matière d'apprentissage afin d'assurer la participation active et la motivation des élèves. |
| Comment saurons-nous que les élèves l'ont appris ? | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Chapitre 4 : Définir des critères de réussite</li> <li>• Chapitre 9 : Maîtriser des compétences</li> </ul>  | Dans ces chapitres, les enseignants ou équipes collaboratives se concentrent sur les façons de savoir si les élèves réussissent à apprendre. Pour ce faire, il leur faut d'abord déterminer ce que veut dire « apprendre la matière » et exprimer cet apprentissage en matière de réussite. En outre, les enseignants doivent définir les outils d'évaluation sommative qui peuvent servir à constater la maîtrise des compétences.  |

TABLEAU 1

Les questions à se poser entre collègues et la clarté de l'enseignement (*suite*)

| Question à aborder   | Chapitre à consulter  | Description   |
|--|---|---|
| <p>Comment réagissons-nous lorsque certains élèves n'apprendront pas?</p> <p>Comment réagissons-nous lorsque certains élèves sauront déjà ce que nous leur enseignons?</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Chapitre 7: Concevoir les évaluations</li> <li>• Chapitre 8: Créer des situations d'apprentissage efficaces</li> </ul> | <p>Pour répondre à la troisième et à la quatrième question, les enseignants ou équipes collaboratives doivent concevoir des outils de suivi des progrès qui leur serviront à adapter leur enseignement et à déterminer les mesures de soutien supplémentaires à offrir aux élèves. En outre, il leur faut créer des situations d'apprentissage efficaces et significatives pour les élèves et observer la réaction de ces derniers à l'enseignement. Enfin, si les élèves n'apprennent pas, les enseignants devront mettre en œuvre des mesures d'intervention, ce qui nécessite le même processus que celui qui est décrit dans cet ouvrage.</p> |

Une collaboration fructueuse au sein de l'équipe pédagogique renforce l'efficacité collective des enseignants, qui est une constellation d'attitudes et de convictions à propos des efforts à déployer dans une école pour influencer l'apprentissage des élèves (Goddard, Hoy et Hoy, 2000). Plus précisément, les enseignants qui ont une réelle efficacité collective estiment que «les enseignants de [leur] école peuvent établir la communication avec les élèves les plus difficiles» (p. 480). Il est important de noter qu'une perception se fonde sur des expériences. Lorsque les enseignants réussissent à collaborer avec leurs pairs et que cette collaboration améliore l'enseignement et l'apprentissage, cela devient évident à leurs yeux. L'efficacité collective qui est si puissante selon les chercheurs découle d'expériences positives accumulées. Avec une ampleur d'effet de 1,57, l'efficacité collective des enseignants figure en première place dans la liste des influences sur les résultats des élèves établie par Hattie, faisant plus que tripler la vitesse d'apprentissage.

## Comment utiliser cet ouvrage

Si vous pouvez utiliser ce livre dans le cadre d'une collaboration avec d'autres enseignants, c'est formidable, mais vous êtes peut-être le seul membre de votre équipe à vous en servir. Dans ce cas, n'ayez crainte! Nous espérons avoir réussi à créer un outil de dialogue entre vous et nous. À la fin de l'ouvrage, en annexe, vous trouverez des *exemples* de réponses aux exercices guidés pour chaque étape du processus. N'y voyez pas des vérités absolues, mais plutôt le fruit de la réflexion que nous avons menée pour élaborer ces exemples avec des enseignants chevronnés du primaire et du secondaire. Vos réponses différeront peut-être de celles que nous avons proposées; tout ce que nous demandons, c'est que vous soyez capable de justifier vos réponses tout en maintenant des attentes élevées pour ce qui est de l'apprentissage des élèves. En retour, nous espérons que vous resterez ouvert à nos réponses. Après tout, la lecture consiste à engager un dialogue silencieux avec l'auteur.

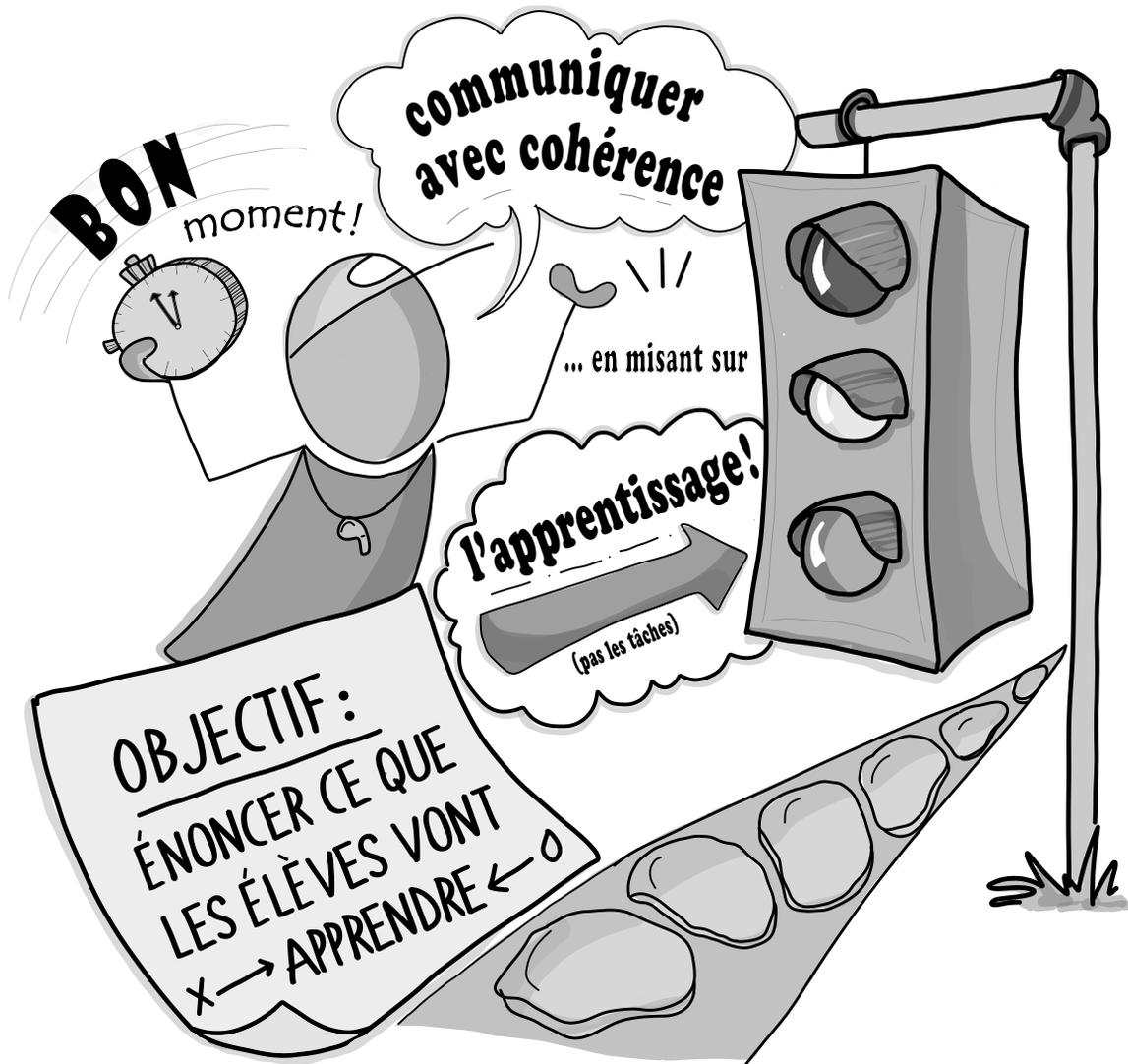
# Chapitre 3

## ÉLABORER DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

LES CONNAISSANCES

LES HABILITÉS

LES CONCEPTS



Les savoirs essentiels du programme de formation sont destinés à être lus par les enseignants et résumés ce que les élèves doivent savoir et être capables de faire à un moment donné. Ils sont trop nombreux pour que les élèves les maîtrisent en une seule séquence d'apprentissage, une seule étape ou un seul semestre. En fait, l'enseignement de certains savoirs peut s'échelonner sur plusieurs semaines. Les enseignants efficaces partent d'une connaissance pour mettre en évidence le contenu et les habiletés, et définissent ensuite une séquence d'apprentissage pertinente visant l'atteinte des exigences de cette connaissance. Vous avez déjà effectué ces deux démarches.

Par la suite, il s'agit de planifier l'enseignement en fonction de la séquence d'apprentissage de manière que les élèves soient en mesure de la comprendre. Chacun de ces éléments – l'énoncé quotidien de ce que l'élève doit apprendre pendant une leçon ou un cours donné – est un « objectif d'apprentissage ».

Les objectifs d'apprentissage peuvent porter sur des connaissances, des habiletés ou des concepts. Voici quelques exemples d'objectifs d'apprentissage :

1. J'apprends à connaître l'impact de l'environnement sur un personnage.
2. J'apprends à utiliser du vocabulaire technique dans mes travaux écrits.
3. J'apprends à connaître les techniques de persuasion employées par les publicitaires.

Le tableau 3.1 présente des exemples d'objectifs d'apprentissage plus ou moins efficaces. Notez la différence : les moins efficaces mettent l'accent sur la tâche, tandis que les plus efficaces insistent sur l'apprentissage.

**TABLEAU 3.1** Des objectifs d'apprentissage plus ou moins efficaces

| Moins efficaces   | Discipline  | Plus efficaces   |
|---|---|--|
| Dessine une carte où la terre et l'eau sont identifiées.  | <b>Maternelle<br/>Univers Social</b>                                      | J'apprends à représenter la terre et l'eau sur les cartes et les globes.   |
| Analyse ton travail écrit à l'aide de la liste de contrôle sur la tâche, le but et le destinataire. | <b>4<sup>e</sup> année du primaire<br/>Français langue d'enseignement</b> | Je découvre le rôle que jouent l'intention de l'auteur et le destinataire dans mes travaux écrits.   |
| Réponds aux questions 9 à 15 du chapitre 6.   | <b>1<sup>er</sup> cycle du secondaire<br/>Mathématiques</b>               | J'apprends à connaître la relation entre les nombres rationnels, les décimales et la division longue de deux nombres entiers dont la réponse sera un nombre décimal. |
| Explique la troisième loi de Newton.  | <b>2<sup>e</sup> cycle du secondaire<br/>Sciences</b>                     | J'apprends que les forces se composent à la fois d'une grandeur et d'une orientation.  |

Les objectifs d'apprentissage exercent un effet d'amorçage sur les apprenants. Ils signalent aux élèves ce qu'ils vont apprendre ou ont appris. Par exemple, les élèves doivent comprendre que telle activité mathématique a pour but d'améliorer leur fluidité dans le langage mathématique ou que telle lecture en sciences a pour but de leur enseigner les connaissances de base dont ils auront besoin pour l'expérience de laboratoire qu'ils vont bientôt réaliser.

## **Communiquer les objectifs d'apprentissage**

Les objectifs d'apprentissage doivent être communiqués clairement, et ce, en tenant compte du niveau de développement des élèves auxquels vous enseignez. Après tout, les avantages qu'il y a à annoncer les objectifs d'apprentissage du cours seront complètement perdus s'ils ne sont pas compris. Nous avons repris les objectifs d'apprentissage énumérés précédemment et les avons développés pour les rendre compréhensibles aux élèves.

1. «Aujourd'hui, nous allons lire deux histoires sur la vie en ville et la vie à la campagne. Nous nous attacherons à comparer la vie de deux personnages et à comprendre les différences dans leur vie en fonction de l'endroit où ils vivent. Nous découvrirons en quoi leur environnement les influence». Si on demande aux élèves ce qu'ils apprennent, ils répondront probablement : «Nous apprenons à connaître l'environnement et son influence sur les personnages.»
2. «En révisant nos textes d'opinion, nous allons apprendre à revoir notre choix de mots afin d'utiliser un vocabulaire technique comme celui qu'utilisent les auteurs que nous avons étudiés.» Si on demande aux élèves ce qu'ils apprennent, ils répondront probablement : «Nous apprenons à utiliser du vocabulaire technique dans nos travaux écrits.»
3. «Comme nous l'avons appris, les publicitaires utilisent un certain nombre de techniques, telles que la répétition, l'effet d'entraînement, les généralités attrayantes et le partenariat avec des célébrités. Aujourd'hui, nous cherchons des exemples de ces techniques dans des publicités télévisées.» Si on demande aux élèves ce qu'ils apprennent, ils répondront probablement : «Nous découvrons les techniques employées par les publicitaires.»

## **Choisir le bon moment pour introduire les objectifs d'apprentissage**

Certaines personnes dans le corps enseignant pourraient craindre que de tels énoncés privent les élèves de périodes d'interrogation et de recherche; or les énoncés peuvent être rédigés de manière à ne pas dévoiler la chute, ou encore en mentionnant explicitement le travail de recherche : «Découvrez la propriété du produit des exposants en développant et en simplifiant les expressions exponentielles.»

Les objectifs d'apprentissage ne sont pas destinés à servir au début du cours uniquement; en fait, il faut les revoir pendant le cours. Vous pouvez attendre que les élèves aient exploré un peu un sujet ou fait une découverte pour énoncer les objectifs d'apprentissage. Vous pouvez également inviter les élèves à





# Modelage

Dans les quatre exemples suivants, vous trouverez des objectifs d'apprentissage formulés à partir d'une des séquences d'apprentissage définies précédemment.

## 1<sup>re</sup> année du primaire – Mathématiques

### Compétence du programme

Résoudre une situation-problème.

### Intention pédagogique

Amener l'élève à résoudre des problèmes écrits ou posés oralement demandant l'addition de trois nombres entiers dont la somme est inférieure ou égale à 20 (par exemple, en utilisant des objets, des dessins et des équations avec un symbole pour le nombre inconnu afin de représenter le problème).

### Concepts

Problèmes écrits ou posés oralement  
Addition  
Nombres entiers  
Somme  
Objets  
Dessins  
Équations  
Symbole  
Nombre inconnu  
Problème

### Habilités (verbes)

Résoudre  
Utiliser  
Représenter

### Séquence d'apprentissage

5. Développer une équation pour représenter l'information contenue dans le problème écrit ou posé oralement.

### Objectifs d'apprentissage

1. J'apprends à écrire des opérations à partir de modèles et d'images.
2. J'apprends à utiliser les opérations pour reformuler le problème et m'assurer qu'il est équivalent.
3. J'apprends à rechercher les erreurs dans des opérations.

## 4<sup>e</sup> année du primaire – Français, langue d'enseignement

### Compétence du programme

Lire des textes variés.

### Intention pédagogique

Amener l'élève à déterminer l'idée principale d'un texte et à montrer qu'elle s'appuie sur des éléments clés; résumer le texte.

**Concepts**

Idée principale  
Éléments clés  
Texte

**Habilités (verbes)**

Déterminer  
Montrer  
Résumer

**Séquence d'apprentissage**

3. Déterminer l'idée principale quand l'auteur ne fournit pas de phrase clé.

**Objectifs d'apprentissage**

1. J'apprends à définir le concept d'« idée principale ».
2. J'apprends à repérer plusieurs idées et éléments présentés dans un texte.
3. J'apprends à établir l'importance relative des idées et des éléments présentés dans le texte.
4. J'apprends à identifier ce que l'auteur veut me faire retenir.
5. J'apprends à déterminer l'idée principale, qui est l'idée qui organise l'ensemble du texte.

**2<sup>e</sup> secondaire – Algèbre****Compétence du programme**

Déployer un raisonnement mathématique.

**Intention pédagogique**

Amener l'élève à connaître et à appliquer les propriétés des exposants entiers pour générer des expressions numériques équivalentes.

**Concepts**

Propriétés des exposants entiers  
Expressions numériques équivalentes

**Habilités (verbes)**

Connaître  
Appliquer  
Générer

**Séquence d'apprentissage**

1. Découvrir et utiliser les propriétés du produit et du quotient des exposants.

**Objectifs d'apprentissage**

1. J'apprends à découvrir la propriété du produit des exposants en développant et en simplifiant des expressions exponentielles.
2. J'apprends à appliquer la propriété du produit des exposants pour résoudre des problèmes.
3. J'apprends à découvrir la propriété du quotient des exposants en développant et en simplifiant des expressions exponentielles.
4. J'apprends à appliquer la propriété du quotient des exposants pour résoudre des problèmes.



## Pratique autonome

Pour vous exercer de façon autonome, remplissez la grille qui suit avec l'une de vos compétences, l'intention pédagogique, les concepts et les habiletés (verbes), la séquence d'apprentissage et les objectifs d'apprentissage associés.

### Compétence du programme

.....

### Intention pédagogique

.....

### Concepts

### Habiletés (verbes)

.....

### Séquence d'apprentissage

.....

### Objectifs d'apprentissage

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.

*Planifier efficacement, en toute clarté* vous aidera à planifier vos cours de façon à offrir un enseignement plus organisé qui aura un impact positif significatif sur l'apprentissage de vos élèves.

Cet ouvrage traite du concept de clarté de l'enseignement qui est un des facteurs les plus importants pour favoriser la réussite scolaire selon les recherches de l'apprentissage visible du chercheur de renommée internationale, John Hattie. La clarté de l'enseignement peut être décrite selon quatre axes :

- **La clarté de l'organisation :** les tâches, les devoirs et les activités du cours sont liés aux objectifs et aux apprentissages attendus.
- **La clarté de l'explication :** l'information est pertinente, précise et compréhensible par les élèves.
- **La clarté des exemples et des exercices dirigés :** l'information contenue dans la leçon illustre et éclaire le travail des élèves, qui progressent vers l'autonomie avec de moins en moins de soutien.
- **La clarté de l'évaluation de l'apprentissage :** l'enseignante ou l'enseignant sollicite régulièrement la rétroaction des élèves et y donne suite.

Avec de nombreux exemples multidisciplinaires couvrant tous les niveaux du primaire et du secondaire, des modèles de planification pour chaque étape de l'apprentissage et des questions essentielles pour l'apprentissage professionnel, vous disposez d'un mode de préparation clés en main pour concevoir et offrir un enseignement extrêmement efficace.

Si vous visez une meilleure organisation et des relations plus fortes avec vos élèves, voici le livre qui vous explique comment vous y prendre pour y parvenir.

**Douglas Fisher** et **Nancy Frey** sont professeurs de leadership pédagogique à l'Université d'État de San Diego et font partie des personnalités influentes du Health Sciences High and Middle College de San Diego, en Californie. Ils interviennent dans des communautés d'apprentissage pour aider à améliorer l'enseignement et l'apprentissage de tous les élèves. Monsieur Fisher a aussi été enseignant, spécialiste du développement linguistique et administrateur. Madame Frey, quant à elle, a exercé les fonctions d'éducatrice spécialisée, de spécialiste de la lecture et de directrice d'école.

**Olivia Amador** est consultante en apprentissage professionnel chez les éditions Corwin. À titre de directrice d'école primaire primée, d'ancienne enseignante bilingue et de spécialiste de la lecture, elle s'intéresse tout particulièrement à la création d'une culture de l'apprentissage liée aux pratiques à fort impact, au développement de la langue d'enseignement et du leadership ainsi qu'à la collaboration entre enseignants.

**Joseph Assof** est enseignant de mathématiques au secondaire et directeur du département de mathématiques du Health Sciences High and Middle College. Il dirige la mise en œuvre de la réforme du programme de mathématiques dans son département en prônant un enseignement de qualité. Il est membre du groupe de travail des leaders en mathématiques du comté de San Diego, dont la mission est d'aider chaque élève à répondre aux attentes du programme.

**Mylène Mercier** est directrice à l'école primaire Jean-de-Brébeuf du Centre de services scolaire des Portages-de-l'Outaouais. Elle a été directrice adjointe au secondaire, enseignante en adaptation scolaire et orthopédagogue au secondaire ainsi que conseillère pédagogique au primaire. Depuis plusieurs années, elle travaille à la mise en œuvre de communautés d'apprentissage professionnelles visant l'amélioration du rendement en littératie et le développement professionnel des enseignants.

**Caroline Savoie LeBlanc** est enseignante au 3<sup>e</sup> cycle à l'école Jean-de-Brébeuf du Centre de services scolaire des Portages-de-l'Outaouais depuis 2012. Leader pédagogique au sein de son équipe collaborative, elle travaille depuis trois ans en communauté d'apprentissage professionnelle. Impliquée au sein de son école en tant que mentore, elle guide ses collègues avec passion dans l'implantation de stratégies gagnantes visant la réussite de chaque élève.