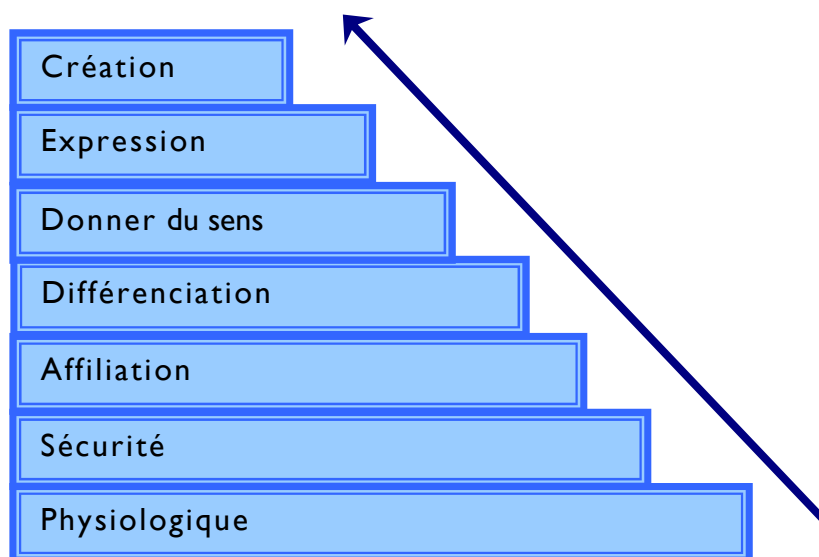


SCÉNARIO D'INTERVENTIONS EN PREMIÈRE SESSION

un outil de planification et d'intervention

Un scénario de planification :

L'outil que nous proposons peut servir au moment de planifier son cours ou ses leçons. Il rappelle la séquence des besoins des étudiants au fil de la session. Car c'est après satisfaction de ses besoins physiologiques, s'il se sent en sécurité, s'il peut s'affilier, se différencier, s'il trouve du sens, que l'étudiant en arrive finalement à s'exprimer et à créer. Pour stimuler sa motivation et le soutenir dans ses apprentissages, l'outil propose des attitudes et des comportements ainsi que des méthodes pédagogiques et d'évaluations adaptées à l'évolution de ces besoins en cours de session.



Un scénario d'intervention :

Le scénario propose ce que nous avons appelé des « lumières rouges », c'est-à-dire des comportements qui manifestent peut-être qu'un besoin insatisfait nuit à l'apprentissage. C'est le signal visible d'un dysfonctionnement dans la lente progression de l'étudiant vers son actualisation. Ce sont les comportements dérangeants qui indiquent un problème. Alors, l'enseignant peut revenir à la lecture des besoins, des attitudes et des comportements puis des méthodes pédagogiques et d'évaluation les plus appropriées pour permettre à l'étudiant de regagner la sécurité et la confiance nécessaires pour apprendre.

Bonne lecture!

NOTE DES AUTEURS

*Je n'enseigne pas à mes élèves, j'essaie seulement
de créer les conditions dans lesquelles ils peuvent apprendre.*

Albert Einstein

Pourquoi un scénario?

Parce que le cégep est une scène : les étudiants sont les acteurs et vous êtes les metteurs en scène. Vous êtes donc tout à fait libres de vous inspirer de ce scénario et de l'adapter.

Dans ce scénario, nous abordons la session à partir de **l'étudiant et de ses besoins**. Nous adoptons ce point de vue pour examiner le pas à pas de la session.

Pourquoi regarder les besoins des étudiants?

D'abord parce que l'étudiant du début de la session n'est pas le même que celui qui arrive en fin d'année alors que son territoire est fait et que son réseau d'affiliation est créé. Quelques-uns de ses besoins plus fondamentaux sont satisfaits et il peut risquer des essais inhérents à l'apprentissage.

Mais aussi parce que la motivation d'apprendre émerge difficilement sans une satisfaction minimale des besoins physiologiques, de sécurité, d'affiliation, de différenciation...¹ Et c'est ce que nous souhaitons tous : des étudiants dont la motivation stimule le cerveau à construire les savoirs.

Cette motivation que nous souhaitons repose sur 4 ingrédients : **le besoin, le désir, le pouvoir et le vouloir**.

1^{er} ingrédient : le besoin

L'être humain a un désir profond de croître : il sent le besoin de se prolonger dans l'espace et le temps (c'est très génétique comme processus!), celui de prendre sa place socialement, ceux de rechercher et **d'exprimer** un sens à sa vie. Ces besoins, lorsqu'ils ne sont pas comblés, font naître des émotions et la motivation de les satisfaire. **Apprendre, dans ce contexte, c'est d'identifier une façon efficace pour répondre à un besoin.**

Comme enseignant, nous n'avons accès qu'aux émotions de l'étudiant, manifestées par ses attitudes et ses comportements, qui sont à la fois révélateurs de l'état de satisfaction d'un besoin et de la nature du besoin. (Exemple : la fierté réfère au besoin satisfait d'être reconnu, la peur réfère au besoin frustré de sécurité...)

2^e ingrédient : le désir

Pour qu'il y ait volonté d'apprendre, la motivation doit être canalisée dans une direction : celle du désir. C'est une orientation, un projet, un sens à son investissement en vue d'obtenir satisfaction du besoin.

3^e ingrédient : le pouvoir

Le pouvoir réfère au sentiment d'auto-efficacité. Pour qu'on mette en branle tout le dispositif de la motivation et de l'action, il faut croire en la possibilité d'arriver à son but. Sinon, on modifie son objectif (son désir) afin qu'il soit atteignable.²

¹ Archambeault, Guy, « 63 pratiques enseignantes sources de motivation intrinsèque à l'apprentissage », *La motivation*, Trousse du Carrefour de la réussite au collégial, Montréal, 2006.

² J'ai beau être fatiguée, avoir le désir de prendre des vacances à Bora bora, mes possibilités concrètes d'y aller la semaine prochaine risquent de me faire changer d'objectif au risque de vivre une frustration plus négative que la fatigue!

4^e ingrédient : le vouloir

Il ne peut pas y avoir d'apprentissage forcé (du moins dans le contexte des études collégiales)! C'est une liberté profonde. Il faut vouloir apprendre pour apprendre.

Bien sûr, pour nous, la connaissance n'est pas un objet et le cerveau un contenant qui emmagasine en vue d'une utilisation future. L'apprentissage est un processus de construction progressif dont la base est l'expérience personnelle. Il ne peut donc y avoir qu'un apprentissage actif!

Le rôle de l'enseignant nous apparaît celui, comme le disait Einstein, de créer des conditions pour que l'étudiant apprenne. Nous souhaitons que notre scénario vous permette de mieux :

- reconnaître les besoins des étudiants, non pas pour les satisfaire, mais pour en faire part aux étudiants afin qu'eux-mêmes identifient leur motivation;
- développer chez l'étudiant, le sentiment de sa capacité d'atteindre les objectifs d'apprentissage;
- créer et animer des activités pédagogiques qui permettent la construction des apprentissages... et de soi.

Conception et rédaction :

Line Chouinard
Régis Pelletier
Louise Savard
Constance Riverin

Saisie et mise en page :

Louise Tremblay
Lisa Munger
Constance Riverin

Impression :

Reprographie
du Cégep de Chicoutimi

© Copyright 2007

Emplacement du fichier : J:\User\ConsPed\Intervention Ire session\Outil intervention en classe I.doc

La forme masculine, utilisée pour plus de commodité, désigne tant les femmes que les hommes.

Lorsque vous planifiez**Pour que l'étudiant puisse...**

- maturer en santé
- disposer d'un territoire et des ressources

... afin qu'il manifeste en classe

- de l'aisance
- un sentiment de liberté

Lorsque vous enseignez**Si vous observez que l'étudiant...**

- quitte avant la fin
- dort
- est mentalement absent
- ne s'engage pas dans les activités proposées

ou encore...

- manifeste beaucoup de stress (agitation, maladresse, blanc de mémoire, tremblements, perte de conscience)
- dérange le groupe

Voici quelques suggestions liées à**...votre intervention**

- a) S'assurer d'un aménagement approprié, adapté aux méthodes pédagogiques utilisées et prévoir le matériel nécessaire;
- b) S'assurer que chaque étudiant ait une place;
- c) Présenter un environnement structuré et attirant;
- d) Arriver quelques minutes avant le début de la leçon;
- e) Accueillir les étudiants (dire bonjour);
- f) Commencer la leçon à l'heure;
- g) Se questionner et tenir compte des besoins physiologiques des étudiants avant d'imposer des aménagements de l'horaire;
- h) Planifier des pauses régulières afin de favoriser l'attention et la concentration (10 min par heure);
- i) Tenir compte de l'effet du stress (faire preuve de tolérance) particulièrement dans les situations nouvelles;
- j) Oser profiter de toutes les occasions pour faire bouger les étudiants (exemples : demander de venir chercher un texte en avant plutôt que de le distribuer, faire des exercices physiques simples);
- k) Au besoin, intervenir individuellement (ANNEXE 1 - Intervention individuelle);
- l) Pour les étudiants présentant des limitations fonctionnelles ou des déficiences, discuter ouvertement de la problématique avec eux afin de dégager des façons constructives de se comporter en raison de leurs différences;
- m) Pour les étudiants présentant des limitations fonctionnelles ou des déficiences, voir à ce que leur place leur convienne afin qu'ils suivent convenablement le cours.

...vos activités d'apprentissage et d'enseignement

- a) Dans le choix des activités :
 - favoriser celles où l'étudiant s'approprie l'espace;
 - tenir compte des ressources et de l'aménagement physique de la classe.

...vos évaluations

- a) Exercer de la tolérance vis-à-vis des erreurs visiblement dues au stress.
- b) Pour les étudiants présentant des limitations fonctionnelles ou des déficiences, permettre plus de temps pour l'examen (dissertation, examen long) tout en conservant les mêmes standards.

Lorsque vous planifiez

Pour que l'étudiant puisse...

- se sentir en sécurité
- aller à son rythme

...afin qu'il manifeste en classe

- un sentiment de liberté

Lorsque vous enseignez

Si vous observez que l'étudiant...

- n'ose pas

ou encore...

- manifeste de l'agressivité

si aucun étudiant...

- ne pose des questions
- ne répond aux questions soulevées par le professeur
- ne se porte volontaire lorsque le professeur le demande

Voici quelques suggestions liées à

...votre intervention

- Respecter l'individualité de chacun par rapport à son cheminement scolaire, son rythme d'apprentissage, sa provenance;
- Démontrer de l'écoute, de la disponibilité et de l'ouverture;
- Respecter les caractéristiques et les limites de la mémoire et des règles de l'encodage;
- Se déplacer en avant de la classe et parmi les étudiants;
- Garder un contact visuel avec tous ses étudiants;
- Ajuster le degré de difficulté des activités d'apprentissage pour tenir compte de l'évolution de la maîtrise de la compétence;
- Donner le droit à l'erreur, par exemple en encourageant les étudiants à poser toutes formes de questions;
- Laisser le temps requis pour répondre à une question posée en classe (3 à 5 secondes);
- Être très clair dans les consignes à donner;
- S'assurer d'avoir des conditions propices avant d'émettre une rétroaction (dans la classe, hors classe, avec ou sans instruments, avant ou après le cours, etc.) (ANNEXE 2 - *Comment donner un feedback*);
- Initier et multiplier les rétroactions;
- Rassurer, mais éviter l'expression « c'est facile »;
- Utiliser l'humour;
- Au besoin, discuter ouvertement de l'insécurité générée par une situation.

...vos activités d'apprentissage et d'enseignement

Le document *Scénario du premier cours*, disponible sur le site Web du Cégep de Chicoutimi, propose des activités d'apprentissage et d'enseignement qui visent la sécurité de l'étudiant et qui sont particulièrement adaptées aux premiers cours.

- Au début de la leçon :
 - préciser les objectifs poursuivis, le contenu et la méthodologie;
 - faire le lien entre la leçon précédente et les apprentissages à venir;
 - écrire le scénario de la leçon au tableau;
- Situer les activités au fur et à mesure par rapport au scénario de la leçon;
- Utiliser la pose de questions s'adressant à l'ensemble du groupe;
- Remettre les consignes de l'activité par écrit;
- Indiquer la durée des activités d'apprentissage;
- Répéter souvent, particulièrement les mots-clés;
- Laisser des moments pour permettre à l'étudiant d'encoder l'information (mémorisation);
- Utiliser plusieurs sens simultanément pour favoriser l'apprentissage (meilleure mémorisation) (ANNEXE 3 - *Comment optimiser l'apprentissage*);
- Pour les étudiants présentant des limitations fonctionnelles ou des déficiences il peut être important de morceler la tâche et faire plus de pauses.

...vos évaluations

- Utiliser fréquemment l'évaluation formative;
- Donner droit à un indice lors des examens sommatifs (selon le contexte);
- Augmenter progressivement le niveau d'exigence des critères d'évaluation (lorsque c'est possible);
- Utiliser des évaluations hybrides (formatives et sommatives) (ANNEXE 4 - *Exemples d'évaluations hybrides*);
- Dans les consignes et les questions d'examen, utiliser des termes simples et une formulation claire (exemple : faire ressortir les mots clés d'une question en les mettant en caractères gras, en les soulignant ou en changeant la grosseur des caractères.
- Fournir, sur les travaux réalisés en classe, des commentaires qui permettent aux étudiants de se réajuster immédiatement;
- Fournir des commentaires écrits significatifs sur les travaux effectués en dehors de la classe;
- Permettre les examens de reprise, s'il y a lieu.

Lorsque vous planifiez

Pour que l'étudiant puisse...

- s'affilier à d'autres

...afin qu'il manifeste en classe

- un sentiment d'appartenance
- un sentiment de cohésion
- un sentiment d'utilité

Lorsque vous enseignez

Si vous observez que l'étudiant...

- refuse les travaux d'équipe
- semble isolé

Voici quelques suggestions liées à

...votre intervention

- Appeler les étudiants par leur nom;
- Amener les étudiants à s'impliquer dans les décisions qui les concernent (sortie, fonctionnement dans la classe, échéancier...);
- Lors de situations exceptionnelles, gérer avec le groupe toute dérogation aux règles acceptées;
- Fournir au groupe une rétroaction sur l'attitude du groupe, sa performance, etc.;
- Souligner de manière spéciale une étape ou un événement important;
- Pour les étudiants présentant des limitations fonctionnelles ou des déficiences, lors d'un travail d'équipe, aider l'étudiant à s'intégrer dans une équipe qui présente de l'ouverture; l'étudiant se devra de travailler, de se soumettre aux mêmes règles que les autres et de ne pas se laisser porter par l'équipe;
- Pour les étudiants présentant des limitations fonctionnelles ou des déficiences, lors d'un travail en laboratoire, choisir un partenaire ou un groupe sympathique à l'étudiant;
- User de discrétion lorsqu'un étudiant qui présente une limitation fonctionnelle ne veut pas être identifié.

...vos activités d'apprentissage et d'enseignement

- Élaborer les règles de groupe avec les étudiants;
- Favoriser les travaux d'équipe;
- Former soi-même des équipes de travail (ANNEXE 5 - *Comment former soi-même les équipes*);
- Favoriser l'apprentissage par les pairs (ANNEXE 6 - *Comment utiliser l'apprentissage coopératif*).

...vos évaluations

- S'assurer d'une évaluation juste et équitable des performances individuelles dans les travaux d'équipe (ANNEXE 7 - *Les évaluations dans l'apprentissage coopératif*);
- Utiliser l'autoévaluation de la participation en classe et lors des travaux d'équipe.

Lorsque vous planifiez

Pour que l'étudiant puisse...

- s'identifier (être lui-même)
- se différencier par rapport aux autres

...afin qu'il manifeste en classe

- un sentiment de fierté

Lorsque vous enseignez

Si vous observez que l'étudiant...

- est non stimulé par la performance et que la note de passage suffit

Voici quelques suggestions liées à

...votre intervention

- Renforcer l'étudiant après chacune des interventions tant sur la procédure et les résultats (savoir-faire), que sur les comportements et les attitudes (savoir être);
- Souligner en classe, de façon explicite, les performances ou l'amélioration des performances lors des exercices ou d'examens, en utilisant différents moyens;
- Exprimer sa satisfaction lorsque l'étudiant répond correctement à une question.

...vos activités d'apprentissage et d'enseignement

- Utiliser la pose de questions directement adressées à des étudiants;
- Entrecouper les exposés de questions présentant un léger défi;
- Construire des activités qui constituent des défis à la portée de la majorité des étudiants;
- Recourir à des activités d'apprentissage nécessitant des tâches complexes telles l'approche par problèmes, l'étude de cas, le projet, le jeu de rôle, la simulation;
- Faire prendre conscience à l'étudiant des progrès réalisés dans ses apprentissages en utilisant par exemple un exercice avant – après ou un exercice de complexité croissante;
- Offrir des situations où l'étudiant doit trouver l'erreur et proposer des solutions.

...vos évaluations

- Utiliser un système de renforcement qui soit juste et équitable.

Lorsque vous planifiez**Pour que l'étudiant puisse...**

- donner du sens à ce qu'il vit

...afin qu'il manifeste en classe

- de la curiosité
- de l'intérêt
- un sentiment de clarté
- de la certitude

Lorsque vous enseignez**Si vous observez que l'étudiant...**

- est désintéressé, son attention est portée sur autre chose que la matière (exemples : effectue des tâches non reliées au cours ou est dans la lune)
- ne pose plus de questions

ou encore

- demande à quoi servira l'apprentissage
- manifeste son incompréhension : expressions faciales, pose des questions, attitudes corporelles d'incompréhension
- pose des questions sur des connaissances transmises antérieurement
- bavarde
- présente un stress exagéré aux examens

Voici quelques suggestions liées à**...votre intervention****Pour susciter la curiosité**

- Discuter de la nature et de la pertinence de la compétence;
- Déstabiliser l'étudiant et créer une charge émotionnelle suffisante pour l'intéresser.

Pour susciter l'intérêt

- Être dynamique;
- Varié le ton de la voix;
- Maintenir un débit de paroles ni trop lent ni trop rapide;
- Éviter de lire ses notes de cours;
- Garder le contact visuel avec la classe lors de l'utilisation d'un tableau ou d'un appareil de projection;
- Varié les activités à l'intérieur du cours;
- Briser le rythme du cours : activité imprévue, exercices physiques, utilisation d'un ancrage, d'un silence intentionnel;
- Débuter et terminer les activités de façon claire, attrayante, voire percutante.

Pour créer la clarté

- S'adresser aux étudiants dans un registre de langage à leur portée;
- Faire précéder les concepts abstraits par du concret;
- Avoir de la constance et de la cohérence dans vos décisions.

Pour engendrer la certitude

- Assurer un suivi individuel particulier aux étudiants qui ont davantage besoin d'aide.

...vos activités d'apprentissage et d'enseignement**Pour susciter la curiosité**

- Proposer aux étudiants une activité préparatoire pour le prochain cours (lecture, visionnement de film, recherche d'information ou d'objets);
- Préciser à la fin d'une leçon, le contenu à venir.

Pour susciter l'intérêt

- Relier fréquemment les notions du cours à des exemples de situations de travail;

(Suite page suivante)

...vos évaluations

- N'évaluer que les aspects vraiment importants du cours (particulièrement au sommatif);
- Faire un usage modéré de l'évaluation sommative;
- Communiquer clairement les objets et les critères d'évaluation;
- Rappeler à l'occasion les objets et les critères d'évaluation;
- Éliminer dans le calcul de la note, les questions d'examen échouées par plus des deux tiers des étudiants;

(Suite page suivante)

Voici quelques suggestions liées à

...vos activités d'apprentissage et d'enseignement

Pour susciter l'intérêt (suite)

- b) Contextualiser la connaissance ou la compétence en utilisant des exemples, des métaphores, des allégories ou paraboles, des analogies, des contre-exemples ou des acrostiches;
- c) Varier les activités d'apprentissage;
- d) Alterner les exposés et les activités réalisées par les étudiants;
- e) Utiliser différentes formes d'exposés (exposé conférence, exposé animation, exposé démonstration, exposé multimédia);
- f) Demander aux étudiants de trouver des exemples, des contre-exemples, des analogies.

Pour créer de la clarté

- a) Amener l'étudiant à relier les nouvelles connaissances et habiletés à quelque chose de déjà connu ou familier : apporter un fait de l'actualité, un objet usuel, un article de revue, une anecdote, utiliser l'analogie;
- b) Relier fréquemment les notions acquises aux concepts centraux du cours, entre autres, à l'aide d'un réseau de concepts des connaissances;
- c) Faire organiser les connaissances à l'aide d'outils structurants : schéma de concepts, carte sémantique, résumé, phrase synthèse, organigramme;
- d) Faire vivre une expérience qui illustre quelque chose d'abstrait (simulation);
- e) Pour l'apprentissage de procédure, débiter par un découpage plus général des étapes à réaliser et poursuivre par un découpage plus détaillé de chacune des étapes.

Pour engendrer la certitude

- a) Présenter clairement les objectifs de chaque activité en termes d'acquisition d'habiletés et en démontrer la pertinence;
- b) Illustrer concrètement ce qui est attendu d'un travail ou d'un examen à l'aide d'exemples, de modèles ou de démonstrations à plus forte raison lorsque la tâche demandée est plus difficile;
- c) Aider les étudiants qui en ont besoin à corriger leurs méthodes de travail (prise de notes, gestion du temps, techniques de mémorisation, techniques d'étude, etc.) (ANNEXE 8 - Médiagraphie sur les guides méthodologiques);
- d) Suggérer des trucs pour remédier aux difficultés potentielles dans les tâches à réaliser;
- e) Placer l'étudiant dans des situations variées qui lui permettent de répéter souvent;
- f) Utiliser la vidéo pour que l'étudiant puisse analyser sa performance et s'autoévaluer;
- g) Faire un retour sur une activité terminée;
- h) Faire un retour sur la leçon en reprenant les objectifs, en faisant une synthèse du contenu et en revenant sur les points importants.

...vos évaluations

- f) Préciser aux étudiants les éléments qui font l'objet d'erreurs répétées;
- g) Favoriser les rétroactions fréquentes et précises prof-étudiant ou étudiant-étudiant;
- h) Fournir aux étudiants des instruments d'autoévaluation : journal de bord, grille de correction, liste de vérification, etc.;
- i) Examiner avec les étudiants les causes de leurs échecs ou de leurs réussites (ANNEXE 9 – Comment utiliser le questionnaire d'analyse des facteurs de réussite ou d'échec).

Lorsque vous planifiez**Pour que l'étudiant puisse...**

- s'exprimer

...afin qu'il manifeste en classe

- un sentiment d'authenticité

Lorsque vous enseignez**Si vous observez que l'étudiant...**

- n'émet pas d'idées personnelles
- présente de l'incohérence entre ce qu'il dit et ce qu'il fait ou démontre

Voici quelques suggestions liées à**...votre intervention**

- Être de plus en plus discret et laisser la place à l'étudiant;
- Permettre à l'étudiant d'organiser lui-même ses connaissances afin qu'il puisse leur donner une couleur personnelle.

...vos activités d'apprentissage et d'enseignement

- Recourir à des activités permettant d'échanger ou de travailler en équipe : discussions, enseignement par les pairs (apprentissage coopératif), études de cas, jeux de rôle, projet d'équipe;
- Vérifier la compréhension des étudiants en faisant trouver des exemples ou des contre-exemples; en posant de courtes questions de temps en temps; en leur demandant d'extraire les mots-clés d'un exposé, d'une démonstration, d'une lecture;
- Faire décrire à voix haute, par l'étudiant, le raisonnement et la stratégie qu'il utilise pour résoudre les problèmes soumis à son intention et lui demander de justifier les choix faits;
- Utiliser la confrontation d'idées spontanées et le débat.

...vos évaluations

- Discuter avec les étudiants pour dégager les critères de performance;
- Faire évaluer par l'étudiant des performances réelles à partir de critères;
- Faire réaliser des performances devant des invités;
- Utiliser l'autoévaluation;
- Utiliser l'évaluation par les pairs;
- Utiliser des formes d'évaluation qui demandent l'intégration des connaissances : compte rendu de lecture, exposé oral, tableau à double entrée (matrice), réseau de concepts, portfolio, bilan des apprentissages.

Lorsque vous planifiez**Pour que l'étudiant puisse...**

- se réaliser

...afin qu'il manifeste en classe

- de la créativité
- un sentiment d'accomplissement

Lorsque vous enseignez**Si vous observez que l'étudiant...**

- ne fait que reproduire les modèles proposés
- sollicite de façon répétée le professeur
- ne prend aucun risque

Voici quelques suggestions liées à**...votre intervention**

- a) Laisser une certaine liberté aux étudiants :
- dans le type de travaux à réaliser;
 - dans le partage des tâches entre les membres d'une équipe;
 - dans la manière de faire les travaux;
 - etc.

...vos activités d'apprentissage et d'enseignement

- a) Stimuler la créativité à l'aide de différentes techniques :
remue-méninges, pizza, carte mentale, analogie;
- b) Faire résumer ou illustrer par un tableau ou un schéma des apprentissages réalisés;
- c) Faire traiter simultanément différents types de problèmes;
- d) Utiliser l'approche par projet et le stage.

...vos évaluations

- a) Utiliser une question ou une situation défi (avec un degré de complexité suffisamment grand) qui intègre l'ensemble des connaissances vues;
- b) Lors d'un examen sommatif, poser une question représentant un défi plus grand (sans pénalité pour ceux qui ne répondent pas correctement);
- c) Mettre les étudiants en situation simulée ou réelle.

INTERVENTION INDIVIDUELLE

L'entrevue individuelle et la solution des problèmes de discipline

Par Guy Romano
Professeur de psychologie
Cégep François-Xavier-Garneau

Dans le cas des problèmes de discipline plus importants ou récurrents, il convient d'agir de façon plus directe. Pour ce faire, il est souvent approprié de rencontrer l'élève en privé afin de discuter avec lui du problème. Selon Good et Brophy(1990), ce type d'entrevue devrait viser deux buts principaux : obtenir des informations complètes sur l'incident et rechercher des solutions au problème.

Lorsqu'il est nécessaire de recueillir de l'information auprès d'un élève, il faut éviter que celui-ci perde la face. L'investigation devrait donc être menée en privé et les propos de l'élève devraient **rester confidentiels**, à moins d'entente explicite sur le sujet. À cette étape, les questions de l'enseignant devraient **viser à établir les faits** le plus exactement possible et à identifier les motivations qui sont à la base du comportement perturbateur. Brophy (1988) suggère entre autres de questionner l'élève pour savoir s'il est conscient de son comportement et pour connaître ses explications. Il faut en outre s'assurer qu'il comprend bien pourquoi son comportement n'est pas approprié et pourquoi il ne peut être toléré. À ce stade, il faut **éviter de se laisser prendre par les rationalisations ou les excuses** et ne pas accepter que l'élève rejette sa responsabilité sur les autres ou sur la situation. Au contraire, il faut faire en sorte qu'il reconnaisse sa responsabilité et qu'il s'engage à modifier son comportement.

Une fois cette étape franchie, il faut trouver une ou des solutions. Celles-ci devraient être positives plutôt que punitives et être acceptées par les deux parties. L'accent devrait être mis sur le futur plutôt que sur le passé et sur la solution des problèmes qui ont mené à l'incident plutôt que sur l'incident lui-même.

Les solutions trouvées n'ont pas à être permanentes ou irrévocables; au contraire, elles peuvent être explicitement présentées comme des tentatives de solution qui possiblement auront à être révisées. Les solutions devraient autant que possible être centrées sur l'élève et le rendre actif dans la résolution du problème (Brophy, 1988). En effet, on tend de plus en plus à penser qu'il faut montrer aux élèves à contrôler leur propre comportement et à développer des moyens pour s'améliorer. On peut, par exemple, leur demander de tenir un compte de toutes les fois où ils interviennent de façon inopportune, ou de compter le nombre de fois où on les rappelle à l'ordre. On peut les aider à acquérir des habitudes qui évitent les tentations : s'asseoir loin de leurs amis, s'asseoir en avant plutôt qu'à l'arrière de la classe, se tenir un dialogue intérieur pour se rappeler à l'ordre, etc. On peut aussi leur apprendre à se récompenser ou à s'autopunir pour leurs comportements en classe.

La rencontre individuelle

- Les propos doivent **demeurer confidentiels** à moins d'entente explicite, claire (selon la gravité)
 - Dissocier le comportement de l'individu, ce n'est pas lui ou elle que vous n'aimez pas, mais bien **ce qu'il a fait** que vous réprochez.
1. Situer brièvement et uniquement les faits (**demander à l'étudiant** de décrire son comportement et toujours **revenir aux faits**, à la situation)
 2. **Éviter** l'argumentation (« c'est l'autre qui a commencé » ou « c'est ton cours qui est plate »)
 3. **Ne pas accepter d'excuses** (« je me suis couché tard » ou « ça ne va pas bien en ce moment »)
 4. Amener l'étudiant à **juger lui-même sa conduite** (« que penses-tu de ce que tu as fait? » et penses-tu que je peux accepter ta conduite? »)
 5. Entente sur un **changement concret** (demander à l'étudiant ce qu'il va faire pour changer son comportement, l'impliquer) ou application d'une conséquence lors de la prochaine situation de ce genre, ex. : suspension)
 6. Après deux semaines, faire un retour: il est important de revenir sur la situation et de signifier à l'étudiant qu'on apprécie son changement d'attitude.

Si la situation ou le comportement se poursuit :

- Rencontrer le département pour déterminer une procédure comme, par exemple : rencontrer l'étudiant avec d'autres collègues pour officialiser cette procédure.
- Entreprendre une démarche auprès de la direction des études selon le règlement en vigueur dans votre collège.

François Meloche, ps.éd.
Gestion de classe et prévention des conflits

COMMENT DONNER UN FEEDBACK

La critique constructive, c'est amener l'autre à « vouloir » et non à « devoir » améliorer quelque chose.

Lise Jobin

Le feedback, c'est faire connaître notre réaction à l'autre ou obtenir de l'autre sa réaction par rapport à une situation, un comportement, une attitude, une performance ou un rendement. C'est un outil qui, s'il est mal formulé, peut parfois blesser celui qui le reçoit.

Il présente de nombreux bénéfices en permettant de :

- bâtir un lien de confiance;
- réduire l'incertitude en clarifiant;
- renforcer la relation;
- rendre plus efficace la personne qui le reçoit;
- aider à résoudre des problèmes.

Démarche pour donner un feedback POSITIF

Pour donner un feedback positif, afin de renforcer un comportement ou une performance, voici la procédure que vous pouvez utiliser :

1. Décrire le contexte (lors de...);
2. Identifier les faits et les comportements (tu as...);
3. Identifier les qualités et les compétences (avec...);
4. Décrire l'impact (je pense que...).

Démarche pour donner un feedback CRITIQUE

Pour donner un feedback critique CONSTRUCTIF, il est important d'exprimer les éléments d'une manière descriptive et dans un ordre précis afin que la personne qui reçoit le feedback puisse les accueillir.

Voici les étapes à suivre :

1. Décrire le but (voir comment...);
2. Identifier les faits et les comportements;
3. Identifier les changements que vous souhaitez;
4. Aider à voir l'impact;
5. Cibler le résultat;
6. Clarifier et résumer le plan d'action (lui demander des solutions, en suggérer et faire reformuler);
7. Obtenir l'engagement (reformuler);
8. Proposer un plan de suivi.

Comportements utiles lors de la communication d'un feedback

- ✓ Avant de parler, lui demander s'il accepte de recevoir un feedback. Obtenir un «oui » de sa part.
- ✓ Trouver un endroit calme pour la rencontre et un moment où vous êtes disponible.
- ✓ Garder un contact visuel.
- ✓ Démontrer que vous écoutez (acquiescement, signe de tête)
- ✓ Éviter les comportements distrayants.
- ✓ Gérer les silences.
- ✓ Protéger toujours l'estime de soi.³

**« Ne corrige pas le mauvais,
mais augmente le bon,
il absorbera le mauvais.
Il y a du bon en chacun. »**
Gitta Mallasz

Exemple pour donner un feedback critique :

Vous devez rencontrer un étudiant car il arrive souvent en retard et vous voulez l'en informer. Pour ce faire, vous avez rempli la procédure suivante pour préparer les éléments que vous aurez à lui communiquer.

1. Décrire le but

J'aimerais que l'on regarde ensemble comment je peux t'aider à mieux planifier ton temps. Es-tu disponible? (si non, quand peut-on se voir?)

2. Identifier les faits et les comportements

À deux reprises tu es arrivé à 8 h 20 et le travail débute à 8 h. De plus, tout le personnel est sur place à 7 h 50.

3. Identifier les changements que vous souhaitez

J'aimerais que tu comprennes l'importance d'un retard sur l'horaire de travail pour qu'à l'avenir tu arrives à l'heure prévue.

4. Aider à voir l'impact

Parce que quelqu'un d'autre a dû faire la tâche et cela a perturbé l'horaire prévu et retardé le travail de sa journée.

5. Cibler le résultat

J'aimerais que tu planifies mieux ton temps à la maison de manière à arriver à l'heure pour ne pas nuire au fonctionnement du département.

6. Clarifier et résumer le plan d'action

J'aimerais que l'on regarde ensemble des solutions. As-tu des solutions à proposer?

7. Obtenir l'engagement

Es-tu d'accord avec ces actions? OUI T'engages-tu à les respecter? OUI

8. Proposer un plan de suivi

Dans une semaine nous nous reverrons pour voir comment tu mets en application les actions proposées.

³ Christine Cormier et Luc Tanguay, *Le programme, la valorisation des rôles et la communication : notes de cours*, Exclamation! Coaching et formation RH, 2002.

COMMENT COMMUNIQUER LES RÉSULTATS D'UNE ÉVALUATION?

LES TYPES DE FEEDBACK

Comment communiquer les résultats de l'évaluation aux étudiants sans créer de l'insécurité et sans détruire chez eux toute forme de motivation? Il s'agit là de la problématique de base de la communication d'un feedback. Nous proposons, comme piste de réflexion à ce sujet, de classer les divers types de feedback en trois grandes catégories :

- **INFÉRENTIEL**
- **EXPÉRIENTIEL**
- **DESCRIPTIF**

Le **FEEDBACK INFÉRENTIEL** est évaluatif et qualitatif. Il consiste à communiquer son propre jugement par rapport à la personne. L'enseignant agit alors comme un juge. Il s'agit du plus **mauvais type** de feedback, mais malheureusement aussi du type le plus fréquemment utilisé. C'est celui que nous sommes tous portés à donner spontanément. Il témoigne d'un besoin de dominer et peut-être aussi de soumettre l'autre. Par exemple, quand je dis : « *Tu es fermé à la critique* » ou « *C'est bon* » je communique un feedback inférentiel.

Le **FEEDBACK EXPÉRIENTIEL** consiste à communiquer ses propres sentiments par rapport au sujet évalué. Il débute toujours par le pronom « **je** ». Quelle que soit l'appréciation communiquée, ce type de feedback laisse toujours la liberté à la personne évaluée d'être différente de la façon dont elle est appréciée. Quand je dis : « *J'ai aimé ou je n'ai pas aimé* », je communique un feedback expérientiel. Ce type de feedback est **bien meilleur** que le feedback inférentiel.

Le **FEEDBACK DESCRIPTIF** est vraiment **le meilleur des trois catégories** de feedback. Il fait appel au seul jugement de la personne évaluée. Il consiste à décrire simplement ce qui a été observé, c'est-à-dire les faits. Par exemple : « *Je vous attendais à 9 h et vous êtes arrivé à 10 h.* » est un feedback descriptif. La personne évaluée peut alors s'expliquer, elle n'est pas automatiquement condamnée.

CONDITIONS D'EFFICACITÉ D'UN FEEDBACK

- IMMÉDIATETÉ
- SPÉCIFICITÉ
- CONNAISSANCE DES CRITÈRES D'ÉVALUATION
- DIVERSITÉ DES SOURCES D'INFORMATION
- VÉRIFICATION DE LA RÉCEPTION DU MESSAGE
- POSSIBILITÉ DE CHANGEMENT DANS LE DOMAINE VISÉ
- POSSIBILITÉ DE SE REPRENDRE

Les auteurs semblent s'entendre sur certaines caractéristiques nécessaires au feedback pour qu'il soit efficace. Ainsi, on dit du feedback qu'il doit être **IMMÉDIAT**. Il devrait suivre l'acte évalué de plus près possible. Plus il est éloigné dans le temps, plus il risque d'être affecté par l'oubli.

Le feedback devrait aussi être **LE PLUS SPÉCIFIQUE** possible. Plus il est précis et décrit bien les faits concernés, plus il sera compris par la personne qui le reçoit.

La communication de feedback aurait avantage à **COMPRENDRE LES CRITÈRES D'APPRÉCIATION**. C'est bien beau de dire à une personne qu'on n'a pas aimé, mais c'est encore plus motivant si on lui dit en même temps ce qui fait qu'on a aimé ou que l'on n'a pas aimé.

Le feedback gagne en efficacité si celui que l'on transmet est **CONFIRMÉ PAR D'AUTRES PERSONNES**. Il devient alors plus convaincant. En tentant de le faire, on se rend toutefois vite compte que nos impressions ne sont pas toujours partagées par tous. Cela devient formateur aussi pour la personne qui communique le feedback de remettre en cause sa propre appréciation.

Il est bon de vérifier, semble-t-il, lorsque l'on a communiqué un feedback, de **QUELLE FAÇON LA PERSONNE CONCERNÉE L'A REÇU**. On peut alors corriger des erreurs d'interprétation. On devrait donc toujours terminer une communication d'un feedback par la question : « *Qu'en pensez-vous ?* »

Il est inutile de communiquer un feedback à une personne sur **QUELQUE CHOSE QU'ELLE NE PEUT CHANGER**. Par exemple, dire à une personne : « *Vous n'êtes pas assez grande* », est inutile et peut être démotivant puisqu'elle ne peut rien y faire.

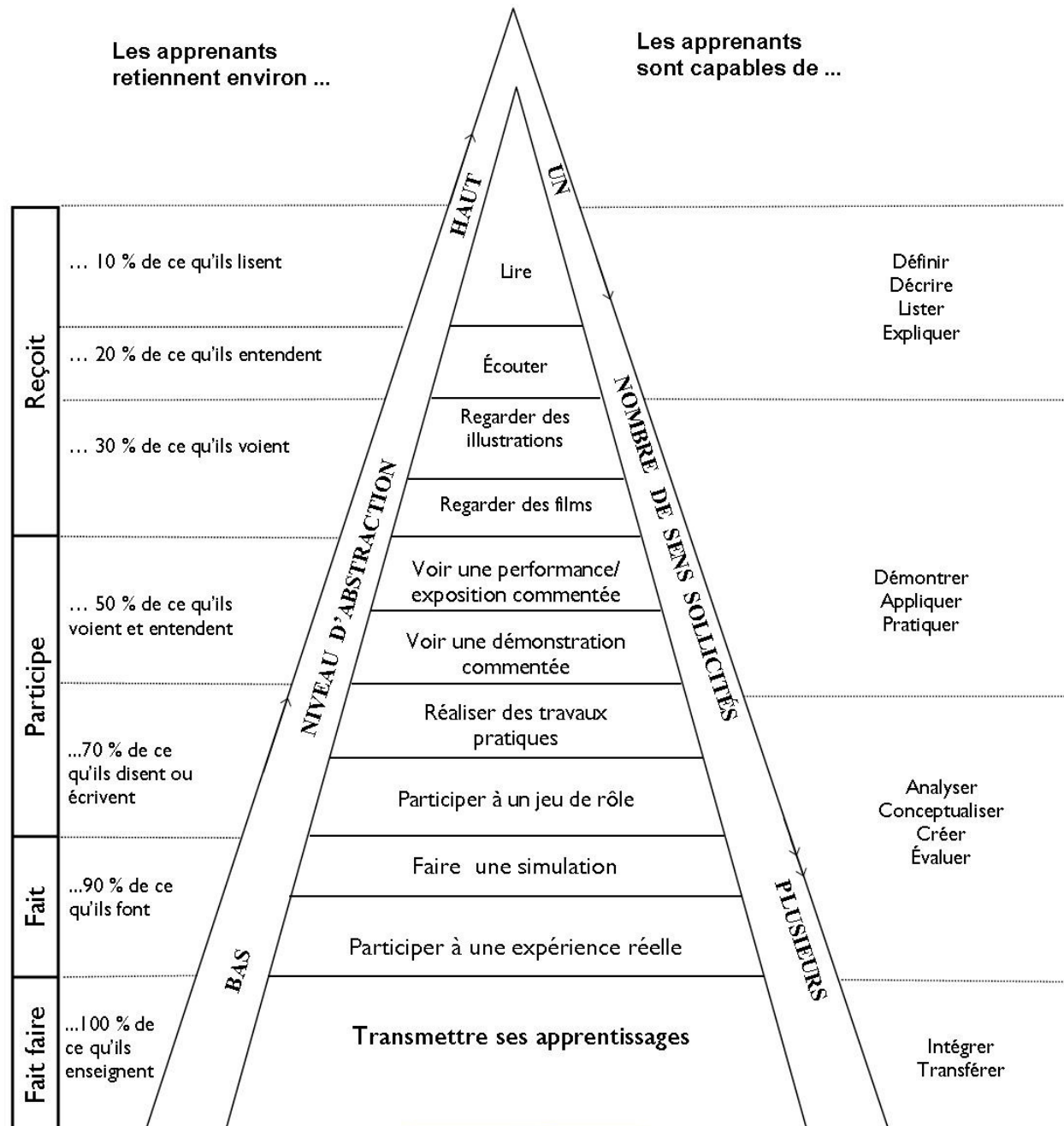
Enfin, il faudrait fournir à la personne qui a reçu un feedback l'occasion de **SE REPRENDRE LE PLUS TÔT POSSIBLE**.

Source : BUJOLD, Nérée. *Notes de cours : dimensions affectives dans l'apprentissage*, 1994.

COMMENT OPTIMISER L'APPRENTISSAGE

Le cône de l'expérience d'Edgar Dale est un modèle qui intègre plusieurs théories sur la conception pédagogique et sur les processus liés à l'apprentissage. On y voit que les apprenants retiennent plus d'information par ce qu'ils font en opposition à ce qu'ils entendent, lisent ou observent.

On peut voir que plus les activités d'apprentissage se situent dans le bas du cône, plus l'apprenant est actif dans son apprentissage et plus il y a de sens impliqués.



« DIS-MOI ET J'OUBLIE, ENSEIGNE-MOI
ET JE ME SOUVIENS, FAIS-MOI PARTICI-
PER ET J'APPRENS. »

Benjamin Franklin

Exemple 1 - Correction du français

Démarche :

- Dans un travail ou un examen, indiquer les fautes de français en les soulignant ou en les encerclant et enlever le pourcentage indiqué dans votre plan de cours. Exemple, si c'est 10% et que vous enlevez 1 point par faute si l'étudiant a 10 fautes et plus, il a perdu tous ses points pour le français.
- Par contre, lors de la remise du travail ou de l'examen, indiquer aux étudiants que s'ils corrigent leurs fautes en indiquant la règle de grammaire, s'il y a lieu, ou le numéro de page du dictionnaire pour l'orthographe, vous remettrez 0,75 point par faute corrigée et seulement 0,25 point s'ils n'indiquent pas la règle ou le numéro de page du dictionnaire.
- Lorsqu'un étudiant vous remet sa correction, appliquer la règle en vérifiant s'il a corrigé les fautes et respecté la consigne des règles et du dictionnaire et modifier la note en ajoutant les points appropriés à la note de l'examen ou du travail.

Exemple 2 - Les travaux en histoire

Démarche:

- Chaque semaine, les étudiants ont à visionner un vidéo et pour chacun, ils ont à répondre à un questionnaire d'environ 5 questions.
- Chaque questionnaire est corrigé de façon formative. Les étudiants obtiennent leurs résultats après chaque évaluation. En tout, environ 14 questionnaires sont à compléter.
- Dans le but de motiver les étudiants à remplir ces questionnaires, le professeur indique que la moitié de ces questions seront reprises dans le prochain examen.
- À la fin de la session, le professeur fait compter 5 questionnaires sur les 14 de façon sommative, ceux qu'il considère comme les plus essentiels au contenu de son cours.

Exemple 3 - Les semi-sommatives en anglais

Démarche :

- Faire plusieurs évaluations formatives lorsque les étudiants se préparent à une évaluation sommative.
- Choisir parmi ces évaluations formatives, un travail particulièrement réussi (parce qu'il répond aux exigences finales prévues), et ce, pour chaque étudiant.
- Offrir à chaque étudiant, la possibilité que cette évaluation formative devienne sommative pour la partie de cours concernée.
- L'étudiant décidera, soit d'accepter l'offre de son professeur ou de faire l'évaluation sommative finale.

Exemple 4 - Rédaction d'un travail de session

Démarche :

- Dans un travail de session, faire une correction formative de chacune des parties en attribuant des points et donner un feedback verbal à l'étudiant.
- Demander aux étudiants de faire les corrections de la première partie en tenant compte du feedback verbal et de remettre cette dernière en même temps que la deuxième partie.
- Lors de la remise de la deuxième partie du travail, évaluer de façon sommative la première partie et de façon formative la deuxième partie en donnant un feedback verbal sur cette dernière et ainsi de suite pour chacune des parties du travail.
- Lorsque l'évaluation formative de chacune des parties devient sommative, quelques points y sont ajoutés selon la modalité déterminée à l'avance par l'enseignant, si les corrections y ont été faites de façon adéquate.

COMMENT FORMER SOI-MÊME LES ÉQUIPES

© *La coopération au fil des jours*

Jim Howden et Huguette Martin

Au hasard	Par champ d'intérêt	Selon le type de tâche
Les cartes à jouer	Les coins	Les équipes de base Les équipes associées

Les cartes à jouer

But

Matériel :

Un jeu de cartes .

- Former des équipes hétérogènes selon le hasard

Démarche :

1. À l'aide d'un jeu de cartes, attribuer :
 - Huit piques aux huit meilleurs étudiants sur le plan scolaire;
 - Huit carreaux à huit étudiants moyennement forts;
 - Huit trèfles à huit étudiants moyennement faibles;
 - Huit cœurs aux huit étudiants les plus faibles.
2. Demander à chaque étudiant de retrouver ses coéquipiers et de suivre les consignes suivantes :
 - Il faut former des équipes de quatre;
 - Il doit y avoir une carte de chaque sorte dans chaque équipe;
 - Il doit y avoir autant de filles que de garçons dans chaque équipe;
 - Il faut tenir compte des diversités culturelles, s'il y a lieu.

Les coins

But

Matériel :

Des thèmes de recherche inscrits sur des feuilles fixées aux murs de la classe.

- Faciliter la formation des équipes;
- Favoriser le travail par champ d'intérêt.

Démarche :

1. Selon le sujet à l'étude, annoncer les thèmes de recherche aux étudiants. Par exemple, si le sujet est la province de Québec, les thèmes pourraient être les régions administratives;
2. Dans les coins de la classe, fixer au mur les feuilles sur lesquelles sont écrits le thème du coin et le nombre maximum d'élèves autorisés dans chaque équipe (quatre ou cinq);
3. Présenter les thèmes à l'étude et accorder quelques minutes à chacun des étudiants pour écrire leurs choix par ordre d'importance;
4. Demander aux étudiants de se lever et de se diriger vers le coin de la classe correspondant à leur premier choix. S'il y a plus d'élèves que le nombre autorisé pour certains thèmes, les derniers arrivés doivent se rendre à leur deuxième choix, et ainsi de suite. (Si un champ d'études présente un très vif intérêt, constituer deux équipes qui travailleront sur le même sujet.)

Les équipes de base

But

- Former des équipes hétérogènes stables afin de favoriser le développement d'habiletés liées à la tâche (habiletés cognitives) et d'habiletés liées au fonctionnement de l'équipe (habiletés sociales)

Matériel :
Aménagement en îlots de travail

Démarche :

1. Former des équipes de base hétérogènes (selon le sexe, la personnalité, les performances scolaires, la nationalité, la religion, etc.) de deux, trois ou quatre étudiants qui auront à travailler ensemble durant de longues périodes (un mois, une étape ou une année);
2. Utiliser les équipes de base
 - *Comme équipes d'encadrements sur le plan scolaire :*
 - pour que les étudiants s'aident mutuellement à maîtriser des contenus d'apprentissage;
 - pour qu'ils étudient ensemble une nouvelle notion avant qu'elle soit enseignée;
 - pour qu'ils se conseillent les uns et les autres sur des méthodes, des façons de faire, etc.;
 - pour qu'ils objectivent leurs connaissances, comparent des résultats, donnent des idées, des points de vue, des réactions, etc.
 - *Comme équipes de collaboration sur le plan personnel :*
 - pour que les étudiants acquièrent un sentiment d'appartenance grâce à des réussites communes;
 - pour qu'ils développent le souci des autres par l'entraide et la coresponsabilité;
 - pour qu'ils reçoivent des rétroactions des pairs et pour qu'ils continuent de faire des efforts;
 - pour qu'ils apprennent à résoudre des conflits;
 - pour qu'ils développent des techniques coopératives.

Les équipes associées

But

- Donner la chance aux équipes de s'entraider par la consultation.

Matériel :
Selon les besoins.

Démarche :

1. Au cours d'une activité, permettre aux équipes de base de s'associer à une autre équipe pour :
 - Définir un problème, élaborer des questions, discuter d'une marche à suivre;
 - Établir une liste commune d'informations, de compétences, d'hypothèses, de raisons, de conséquences, etc.;
 - Comparer et analyser les informations;
 - Présenter de brefs comptes rendus.

Note : Certains auteurs décrivent la même structure sous le nom « équipes combinées ».

Source : Clarke, Wideman et Eadie

COMMENT UTILISER L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

La clé : interdépendance positive et la responsabilisation	Les moyens	Responsabilisation individuelle	Développement d'habiletés coopératives	Rôle de l'enseignante ou de l'enseignant	Formation des groupes	Rôle de l'étudiant
L'apprentissage coopératif ne réussit que lorsque les élèves travaillent ensemble pour apprendre.	De buts : • But commun De ressources : • Les membres du groupe doivent partager le matériel qui est divisé de façon qu'aucun ne puisse faire le travail tout seul. De récompenses : • Basé sur le rendement du groupe où chaque individu doit contribuer au produit collectif. • Souvent pas nécessaire si l'intérêt des étudiants est élevé. Des tâches : • Divisées de sorte que chaque membre est responsable d'une partie. (voir l'activité casse-tête *) De rôles : • Différents rôles données aux membres, soit académiques ou sociaux.	L'étudiant doit savoir qu'il ou elle est responsable de façon individuelle de son apprentissage. Variété des méthodes d'évaluation qui peuvent assurer que tout le monde contribue au succès du groupe.	1. Communication, négociation, leadership, coopération, partage, résolution de conflit • Respect; confiance; capacité d'écoute active; patience; synthèse des idées; capacité de convaincre; connaître des stratégies d'apprentissage; partage; gestion du temps; célébrer les ressemblances et respecter les différences; s'en tenir à la tâche; critiquer les idées et non la personne; s'évaluer; s'assurer de sa compréhension. 2. Développer à travers des modèles; enseignement direct; pratique et réflexion. 3. Activités pour créer un climat de coopération, pour faire naître et maintenir une équipe (identité et motivation) • Partage des responsabilités; • Habiletés à communiquer; • Habiletés interpersonnelles; • Consensus sur des buts communs.	1. Établir les objectifs académiques et sociaux. 2. Faciliter; observer 3. Types de communication à changer : • Moins de discours; de transfert d'information; de contrôle disciplinaire; de directives • Plus de communication facilitante; d'encouragement; de rétroaction 4. Avant : • Développer le climat de coopération • Préparer le matériel et le plan de cours • Déterminer la grandeur et la formation des groupes • Structurer l'interdépendance positive • Décider de la méthode pour responsabiliser chaque individu • Faire le modèle des habiletés et du langage dont les étudiants doivent se servir 5. Pendant : • Observer les activités des groupes et intervenir, quand nécessaire, pour aider à l'apprentissage 6. Après : • Réfléchir sur les observations afin d'établir de nouveaux objectifs, d'identifier des problèmes, de considérer des solutions.	1. Grandeur • De 2 à 6 personnes • Au début commencer avec des paires • De plus grands groupes nécessitent de meilleures habiletés interpersonnelles 2. Formation • Groupes déterminés par les élèves selon l'intérêt pour le sujet ou selon des facteurs sociaux (ex : amitiés) • Groupes déterminés au hasard par l'enseignant • Groupes hétérogènes déterminés par l'enseignant 3. Facteurs • Diversité à l'intérieur de chaque groupe • Uniformité entre groupes 4. Groupes informels * 5. Groupes de base * 6. Groupes associés * 7. Groupes reconstitués • La stratégie du casse-tête * 8. Groupes représentatifs	1. Rôle pour chacun nécessaire afin de réaliser la tâche du groupe. 2. Pratique des habiletés de coopération ou de réflexion sur la tâche d'apprentissage 3. Deux sortes : social et centré sur la tâche 4. Changement régulier de rôles 5. Exemples : • Secrétaire • Rapporteur (porte-parole) • Observateur • Vérificateur • Facilitateur • Responsable du temps • Responsable du matériel
* La description de ces activités se retrouve dans cette annexe ou l'annexe 5						

Activités qui favorisent la coopération dans un continuum

Interaction minimum

Interaction maximum

Les équipes informelles	Entrevue en 3 étapes	Le cube thématique	Le casse-tête	Le casse-tête d'expertise
Peu structurées au niveau du but	Structurée au niveau du déroulement	Structuré au niveau du déroulement, du but, du temps	Structuré au niveau du but, du déroulement, des rôles	Structuré au niveau du but commun
Peu d'investissement personnel sur le plan de la responsabilisation	Responsabilité au niveau de la formulation, de l'écoute	Responsabilité au niveau du temps, de l'écoute	Responsabilité individuelle (lire et comprendre son propre indice, aider le groupe à trouver la réponse)	Responsabilité individuelle très marquée
Basées sur la bonne volonté, sur les acquis individuels, sur la personnalité de chacun	Interaction accrue par le travail deux à deux	Participation égale des membres	Interdépendance positive (partage des ressources matérielles)	Interdépendance positive (complicité et esprit d'équipe)
		Entraide (aider les autres à parler durant le temps alloué)	Développement d'habilités coopératives Ex. : « chacun son tour »	Développement d'habilités de coopération (vérifier la compréhension de l'autre)
		Investissement au niveau de l'esprit d'équipe		Objectivation sur le fonctionnement du groupe et évaluation individuelle des apprentissages

© La Coopération au fil des jours

Jim Howden et Huguette Martin

Les équipes informelles

© *La Coopération au fil des jours*

Jim Howden et Huguette Martin

Matériel :
Tout sujet à l'étude.
Aménagement facilitant le travail en dyade.

Buts

- Favoriser la maîtrise de connaissances de base;
- Offrir une tribune immédiate pour s'exprimer.

Démarche :

1. Former des équipes de deux avec les voisins immédiats.
2. Utiliser ce type de formation :
 - Au début du cours pour activer les connaissances antérieures, poser des questions, trouver des hypothèses, etc.;
 - Durant le cours pour clarifier des explications, questionner les élèves, développer des idées, répondre à des questions de compréhension, reformuler une consigne, etc.;
 - Après le cours pour objectiver les connaissances, résumer, analyser, comparer des résultats, etc.
3. Utiliser ce type de formation dans le cadre :
 - D'exercices guidés (utiliser l'ordinateur, une technique en art, etc.);
 - De séances de remue-méninges (trouver des façons de faire, des méthodes, des idées, des causes, des conséquences, des utilités, des hypothèses, etc.);
 - De discussions sur des réactions (réagir à une idée, à un événement, à une question, etc.);
 - De brefs comptes rendus (sur un sujet ou thème à l'étude).

Source: Clarke, Wideman et Eadie (1992)

L'entrevue en 3 étapes

Buts

- Pratiquer les habiletés de communication;
- Reformuler les idées des autres d'une manière positive.

Matériel :
Aucun

Démarche :

1. Diviser des équipes de quatre en sous-groupe de deux.
2. Selon le sujet proposé (ex. : un livre que l'élève a aimé, quelque chose qu'il a appris aujourd'hui, etc.), amener :
 - L'étudiant 1 à interroger l'étudiant 2 et vice versa;
 - L'étudiant 3 à interroger l'étudiant 4 et vice versa;
3. Demander aux sous-groupes de reformer une équipe de quatre;
 - L'étudiant 1 rapporte à l'équipe ce qu'il a appris de l'étudiant 2;
 - L'étudiant 2 rapporte à l'équipe ce qu'il a appris de l'étudiant 1, etc.

Source: Kagan (1995)

Le cube thématique

Matériel :

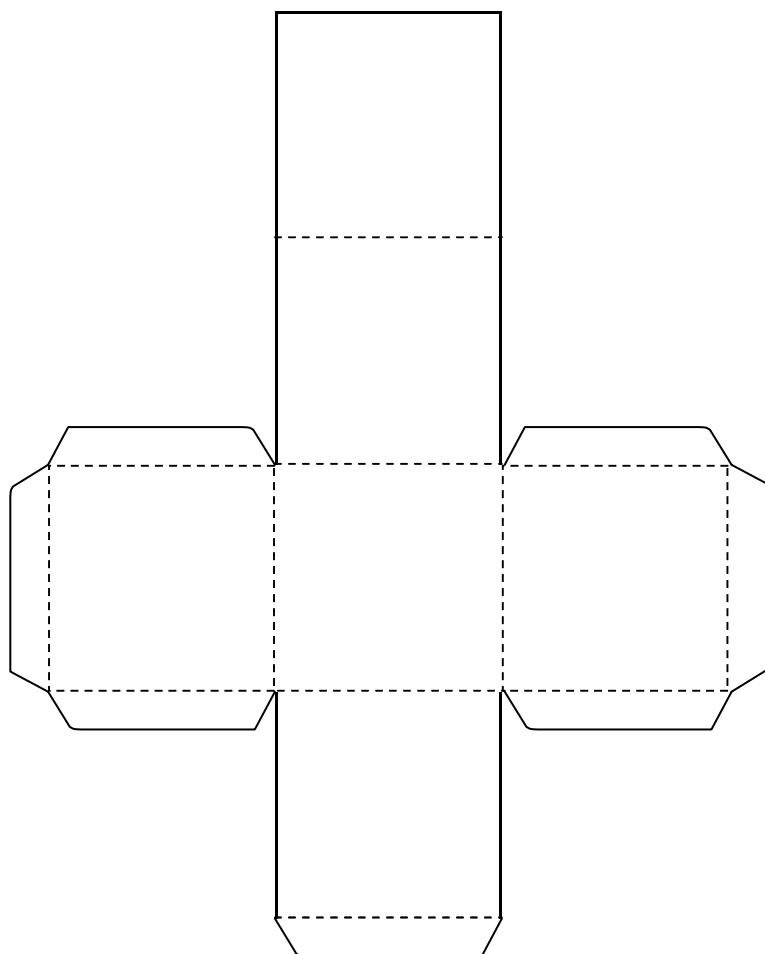
Un cube thématique par équipe
ou un dé
Feuille reproductible (cube ci-
dessous)

Buts

- Pratiquer les habiletés de communication;
- Favoriser une participation égalitaire des étudiants.

Démarche :

1. Diviser la classe en équipes de trois ou quatre.
2. Utiliser la feuille reproductible pour fabriquer le cube. Écrire sur chaque face une consigne concernant le thème choisi. (On peut également utiliser un vrai dé. Les consignes sont alors écrites au tableau. Si le dé tombe sur le 2, l'étudiant répond à la consigne 2 écrite au tableau.).
3. Remettre un cube ou un dé à chaque équipe.
4. Demander à chaque équipe de choisir un coéquipier pour lancer le cube et répondre à la question qui se trouve sur la face supérieure. Les autres étudiants peuvent lui poser des questions pour en savoir davantage.
5. Dire à l'étudiant suivant de lancer le cube (dans le sens des aiguilles d'une montre). Le jeu se poursuit jusqu'à ce que le temps prévu soit écoulé.



Le casse-tête

Buts

Matériel :

Contenu réparti sur quatre feuilles identifiées A, B, C, D.
Une feuille de réponse identifiée E.

- Développer l'interdépendance positive et la responsabilisation individuelle;
- Favorise l'encouragement, l'entraide et une interaction accrue.

Démarche

1. Distribuer les feuilles A, B, C, D aux membres d'une équipe de quatre et donner, en plus, la feuille E au secrétaire
2. Présenter la tâche aux élèves. Chaque étudiant détient sur sa feuille une partie de l'information (un indice). Les quatre membres du groupe doivent se partager l'information pour trouver la réponse ou la solution. (Ex. : A. Je vis en Afrique et en Asie; B. Je suis un grand mammifère carnivore; C. J'ai une crinière brune et ma queue se termine par une grosse touffe de poils; D. Je rugis; E. Consensus : Je suis un lion.)
3. Demander à l'étudiant qui a la feuille I de lire la première phrase (indice I) à haute voix. L'étudiant suivant qui a la feuille B, lit aussi sa première phrase et ainsi de suite pour les feuilles C et D.
4. Après avoir entendu les quatre indices du numéro I, proposer à chaque membre d'écrire sa réponse dans l'espace approprié sur la feuille.
5. Dire à chaque membre de lire sa réponse. Les membres de l'équipe discutent et décident de la réponse du groupe pour le numéro I. Le secrétaire inscrit cette réponse sur la feuille de réponse E.
6. Exiger des membres qu'ils continuent jusqu'à ce que la feuille E soit complétée.
7. Lorsque la feuille de réponses du groupe est complétée, demander à chaque membre d'y apposer sa signature pour indiquer son accord.

Note : Certains auteurs décrivent la même structure sous d'autres noms : le puzzle modifié, le jigsaw modifié, etc.

Le casse-tête d'expertise

Buts

Matériel :

Tâche découpée en parties.

- Faciliter la compréhension du sujet;
- Développer la responsabilité individuelle et l'interdépendance positive.

Source : Aronson et al. (1978)

Démarche

1. Faire un casse-tête d'expertise lorsque la situation d'apprentissage prévoit des tâches qui peuvent être facilement découpées en partie (ex. : texte d'information sur un animal comportant des subdivisions telles que la description de l'animal, son habitat, ses prédateurs, etc.).
2. Former des équipes reconstituées (**voir annexe 5**) comprenant autant d'étudiants qu'il y a de parties nécessaires pour traiter le sujet.
3. Expliquer aux étudiants que chaque membre reçoit une partie de l'information, mais que toute l'équipe possède l'ensemble de l'information (ex. : scrabble : l'étudiant 1 reçoit la partie du texte qui traite de la façon de commencer le jeu, l'étudiant 2 reçoit l'information sur le calcul des points, l'étudiant 3 reçoit la partie qui explique la marche à suivre, etc.).
4. Commencer le casse-tête d'expertise :
 - Équipe d'origine : chaque étudiant lit sa partie de texte;
 - Équipes d'experts : les étudiants qui ont les mêmes textes se regroupent pour s'assurer de leur compréhension et pour préparer leur présentation à leur équipe d'origine;
 - Équipes d'origine : les étudiants retournent dans leur équipe d'origine pour partager leurs informations.

Note : Certains auteurs décrivent la même structure sous d'autres noms : le puzzle, le jigsaw, le découpage, etc.

Les évaluations dans l'apprentissage coopératif

Dans une situation d'apprentissage coopératif, on encourage les étudiants à évaluer leur propre progrès et à prendre part à l'évaluation de leurs pairs. Il faut absolument transmettre aux étudiants des directives claires et précises pour s'assurer que les évaluations soient objectives, descriptives et honnêtes.

Il faut leur donner l'occasion de se demander tant individuellement qu'en groupe dans quelle mesure leur comportement a contribué à maintenir l'harmonie et à atteindre le but fixé. On peut leur poser des questions telles que les suivantes :

- Avez-vous eu chacun votre tour ?
- Est-ce que tout le monde a rempli son rôle de manière efficace ?
- Est-ce que vous pouvez vous fixer des objectifs pour votre prochaine activité en groupe ?

Grille d'évaluation personnelle sur le travail en groupe

Nom : _____

Date : _____

Critères d'évaluation	Presque toujours	Quelques fois	Rarement
1. Je prends mes responsabilités et je participe au travail du groupe			
2. J'exprime mes idées et mes opinions clairement			
3. Je respecte les autres membres et je fais montre de politesse			
4. Je continue ma tâche jusqu'au bout			
5. Je m'implique dans l'organisation du travail et j'accepte les décisions du groupe			
6. J'ai une attitude et un comportement qui facilite le travail du groupe			
7. Je peux évaluer mes forces et mes faiblesses avec l'enseignante ou l'enseignant ou les étudiants			
8. Je suis à l'écoute des autres et je les aide.			
9. J'accepte la responsabilité de mon propre apprentissage			

Grille d'évaluation des habiletés de coopération du groupe

Critères d'évaluation	Rarement	Toujours
1. Nous nous sommes assurés que tous les membres de notre groupe comprenaient le travail		
2. Nous avons écouté les idées et les opinions de tous les membres du groupe		
3. Nous avons fait preuve de patience envers les membres du groupe qui demandaient des éclaircissements		
4. Nous avons réparti le travail entre tous les membres du groupe		

Grille d'autoévaluation et évaluation des coéquipiers

Adaptée de Kagan, 1995

Sujet de l'équipe : _____

Veuillez indiquer, pour chacune des catégories énumérées ci-dessous, les commentaires que vous croyez mériter et que mérite, selon vous, chacun de vos coéquipiers

A Contribution exceptionnelle	B Contribution supérieure à la moyenne	C Contribution moyenne	D Contribution inférieure à la moyenne	E Aucune contribution
--	---	---	---	--

Nom des coéquipiers :

Votre nom :

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Coéquipier	1	2	3	4	5	6	Moi
Participation aux rencontres prévues							
Préparation de sa section de la présentation							
A donné des suggestions ou du feedback positifs ou utiles							
A laissé les autres soumettre leurs idées, les a encouragés; n'a pas dominé ou intimidé							
Évaluation globale de la participation et de la contribution							

MÉDIAGRAPHIE SUR LES GUIDES MÉTHODOLOGIQUES

DIONNE, Bernard. *Pour réussir : Guide méthodologique pour les études et la recherche*, 4^{ième} édition, Laval (Québec) Groupe Beauchemin éditeur, 2007, 282 p.

ELLIS, Dave B. *La clé du savoir*, South Porcupine (Ontario), Collège Northern, 1992, 231 p.

ESPINASSE, Marie-Chantale et les autres. *Parcours sans détour, guide d'accompagnement méthodologique*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 1996, 231 p.

FRASER, Lisa. s.d. *Comment réussir dans ses études*, LDF publishing inc, 42 p.

GAUDREAU, Louis. *Guides méthodologiques du Centre des médias*, Chicoutimi, Cégep de Chicoutimi. (en ligne) <http://tic.cegep-chicoutimi.qc.ca/cdm/guide/guide.htm>, (2007-11-14)

JACQUES, Josée et les autres. *S'entraîner à réussir*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 1998, 155 p.

TREMBLAY, Raymond Robert et PERRIER, Yvan. *Savoir Plus, outils et méthodes de travail intellectuel*, 2^{ième} édition, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2006, 230 p.

L'ÉCOLE BRANCHÉE. *Guide annuel 2007-2008, 475 sites Web pour réussir à l'école*, Montréal, Édition De marque, 2007, 40 p.

CHENELIÈRE ÉDUCATION. *Méthodologie*, serveur l.odilon.ca/outils/aidemetho/ (2007-11-14), en hyperlien à partir du site du Cégep de Chicoutimi : www.cchic.ca dans le portail Étudiant sous « Des trucs pour réussir » (2007-11-14)

COMMENT UTILISER LE QUESTIONNAIRE SUR L'ANALYSE DES FACTEURS DE RÉUSSITE ET D'ÉCHEC

Intervention individuelle

Lorsque vous voulez rencontrer un étudiant suite à un échec à un examen, pourquoi ne pas lui demander de préparer cet entretien en remplissant le questionnaire qui suit. Le temps consacré à cette préparation permettra à l'étudiant de réfléchir aux raisons de son échec, d'analyser ses comportements face à la préparation de ses examens et de prendre une part plus active lors de la rencontre individuelle. Cette démarche a pour objectif de responsabiliser davantage l'étudiant face à ses apprentissages et d'identifier des moyens pour améliorer la situation.

Intervention de groupe

Cette démarche peut être utilisée suite à un examen pour l'ensemble du groupe classe. Avec l'aide de l'outil « Résultats PLUS », le questionnaire est enregistré et les résultats génèrent un profil individuel et de groupe, de même que des pistes de travail.

Vous aurez besoin d'un droit d'accès pour utiliser ce questionnaire. Il s'agit tout simplement de vous adresser aux conseillers pédagogiques.

FACTEURS INFLUENÇANT LES RÉSULTATS SCOLAIRES

IDENTIFICATION

Nom _____ Prénom _____
 Programme _____ Cours _____
 Groupe: _____

SECTION 1

- 1- Le résultat non transformé obtenu à mon examen est: _____ sur _____
- 2- Le résultat que j'espérais obtenir après avoir étudié cet examen, était: _____ sur _____
- 3- Un tel résultat, à ce cours, est plutôt: ☐ occasionnel ☐ habituel
- 4- Face au résultat obtenu, je me sens: (encerle un chiffre) Très insatisfait ←→ très satisfait
 1 2 3 4 5 6

Pour répondre à toutes les sections, à moins d'avis contraire, encerle le chiffre qui correspond le mieux à ton opinion, selon l'échelle suivante:

- 1- totalement en désaccord
 2- en désaccord
 3- légèrement en désaccord
 4- légèrement en accord
 5- en accord
 6- totalement en accord

SECTION 2

J'explique mon résultat ainsi:

- 5- J'ai été chanceux 1 2 3 4 5 6 Désaccord←→accord
- 6- Cet examen comportait peu de difficultés 1 2 3 4 5 6
- 7- J'ai fourni beaucoup d'efforts pour préparer cet examen 1 2 3 4 5 6
- 8- J'ai une habileté naturelle dans cette matière 1 2 3 4 5 6
- 9- Le hasard n'a pas joué 1 2 3 4 5 6
- 10- J'ai trouvé l'examen facile 1 2 3 4 5 6
- 11- Je n'ai pas assez travaillé pour préparer cet examen 1 2 3 4 5 6
- 12- Je ne suis pas doué pour cette matière 1 2 3 4 5 6
- 13- Mes méthodes d'étude ont été inefficaces 1 2 3 4 5 6
- 14- Je peux dire que cette façon d'expliquer mes résultats est plutôt: (cochez une seule case) ☐ occasionnelle ☐ habituelle

SECTION 3

Quand je suis en classe, pour ce cours,

- Désaccord←→accord
- 15- Je comprends bien le vocabulaire du professeur 1 2 3 4 5 6
- 16- Je trouve la matière facile 1 2 3 4 5 6
- 17- Je trouve le rythme de ce cours trop rapide 1 2 3 4 5 6
- 18- J'aurais besoin de plus de connaissance de base 1 2 3 4 5 6
- 19- J'ai de la facilité à m'adapter au groupe 1 2 3 4 5 6

SECTION 4

Au moment de préparer cet examen,

- Désaccord←→accord
- 20- J'étais motivé par cette matière 1 2 3 4 5 6
- 21- J'étais nerveux face à cet examen 1 2 3 4 5 6
- 22- J'avais un bon niveau de concentration pour étudier 1 2 3 4 5 6
- 23- J'avais confiance en ma capacité de réussir cet examen 1 2 3 4 5 6

En général, dans l'ensemble des matières,

- 24- Je suis nerveux lors de ma préparation à des examens 1 2 3 4 5 6
- 25- Je suis motivé par mes études 1 2 3 4 5 6
- 26- Je suis concentré pour étudier 1 2 3 4 5 6
- 27- J'ai confiance en ma capacité de réussir mes études 1 2 3 4 5 6

SECTION 5

Encerle le chiffre qui te convient le mieux sur l'échelle de fréquence suivante:

- 1- jamais 3- souvent
 2- occasionnellement 4- toujours

En général, lorsque j'étudie, avec quelle fréquence j'utilise les moyens suivants:

- Jamais←→toujours
- 28- Lecture de mes notes telles que prise en classe 1 2 3 4
- 29- Lecture de mes notes à quelques reprises 1 2 3 4
- 30- Lecture de mes notes en faisant un résumé 1 2 3 4
- 31- Recherche des éléments essentiels 1 2 3 4
- 32- Schéma des idées principales à étudier 1 2 3 4
- 33- Formulation de questions possibles à l'examen 1 2 3 4
- 34- Recherche d'exemples personnels pour m'aider à comprendre 1 2 3 4
- 35- Mémorisation de mes notes telles qu'écrites 1 2 3 4
- 36- Réalisation des exercices en appliquant la théorie 1 2 3 4
- 37- Réalisation des exercices en recherchant une méthode 1 2 3 4
- 38- Réalisation complète de tous les exercices demandés 1 2 3 4
- 39- Demande d'aide lorsque je suis en difficulté 1 2 3 4
- 40- Lecture de mes notes à haute voix 1 2 3 4
- 41- Lecture de mes notes avec commentaires en marge 1 2 3 4
- 42- Recours à des explications supplémentaires hors cours 1 2 3 4
- 43- Pour cet examen, j'ai utilisé mes méthodes d'étude habituelles (cochez une seule case) ☐ non ☐ oui

SECTION 6Lors de cet examen,

Désaccord ←→ accord

- 44- J'avais peur d'échouer mon examen 1 2 3 4 5 6
- 45- J'ai lu deux ou trois fois les questions 1 2 3 4 5 6
- 46- J'avais de la facilité à rédiger mes réponses 1 2 3 4 5 6
- 47- J'ai bien vérifié toutes mes réponses 1 2 3 4 5 6
- 48- J'avais de la difficulté à me rappeler ce que j'avais étudié 1 2 3 4 5 6
- 49- J'étais stressé 1 2 3 4 5 6
- 50- J'ai bien réparti mon temps selon les questions 1 2 3 4 5 6
- 51- J'ai eu des trous de mémoire 1 2 3 4 5 6

SECTION 7Pendant la semaine où j'ai étudié cet examen,

Désaccord ←→ accord

- 52- Ma vie personnelle était perturbée 1 2 3 4 5 6
- 53- Je n'ai pas accordé assez de place à mes loisirs 1 2 3 4 5 6
- 54- Mon état de santé a dérangé mon étude 1 2 3 4 5 6
- 55- J'étais motivé à mon programme d'étude (option) 1 2 3 4 5 6
- 56- J'étais certain de mon choix de programme (option) 1 2 3 4 5 6

COCHE LA CASE QUI CORRESPOND LE MIEUX A TON CHOIX

- 57- Le nombre total d'heures d'étude pour cet examen a été:
☐ 0-1 ☐ 2-3 ☐ 4-5 ☐ 6-7 ☐ 8 et plus
- 58- Le nombre de fois où j'ai étudié cet examen:
☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 et plus
- 59- Le nombre d'examens autres à passer la même journée était:
☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 et plus
- 60- Le nombre d'examens autres à préparer dans la même semaine était:
☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 et plus
- 61- Le nombre de travaux à remettre a été (toute matière, même semaine):
☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 et plus
- 62- Le nombre d'heures travaillées (bénévoles ou rémunérées) a été:
☐ 0 ☐ 1-8 ☐ 9-16 ☐ 17-24 ☐ 25 et plus
- 63- Habituellement, le nombre d'heures de travail hors classe, par semaine, pour toutes mes études est:
☐ 0 ☐ 1-8 ☐ 9-16 ☐ 17-24 ☐ 25 et plus
- 64- Le nombre d'heures de cours par semaine à mon horaire était : _____
- 65- Mon nombre de cours, inscrits au moment de l'examen: _____

Résultat Plus, instrument de diagnostic des difficultés d'apprentissage, Rhéo Lacroix, Marc-André Lessard, Claude Gagnon, Actes de Congrès Collège Célébrations 92, Montréal, mai 1992

