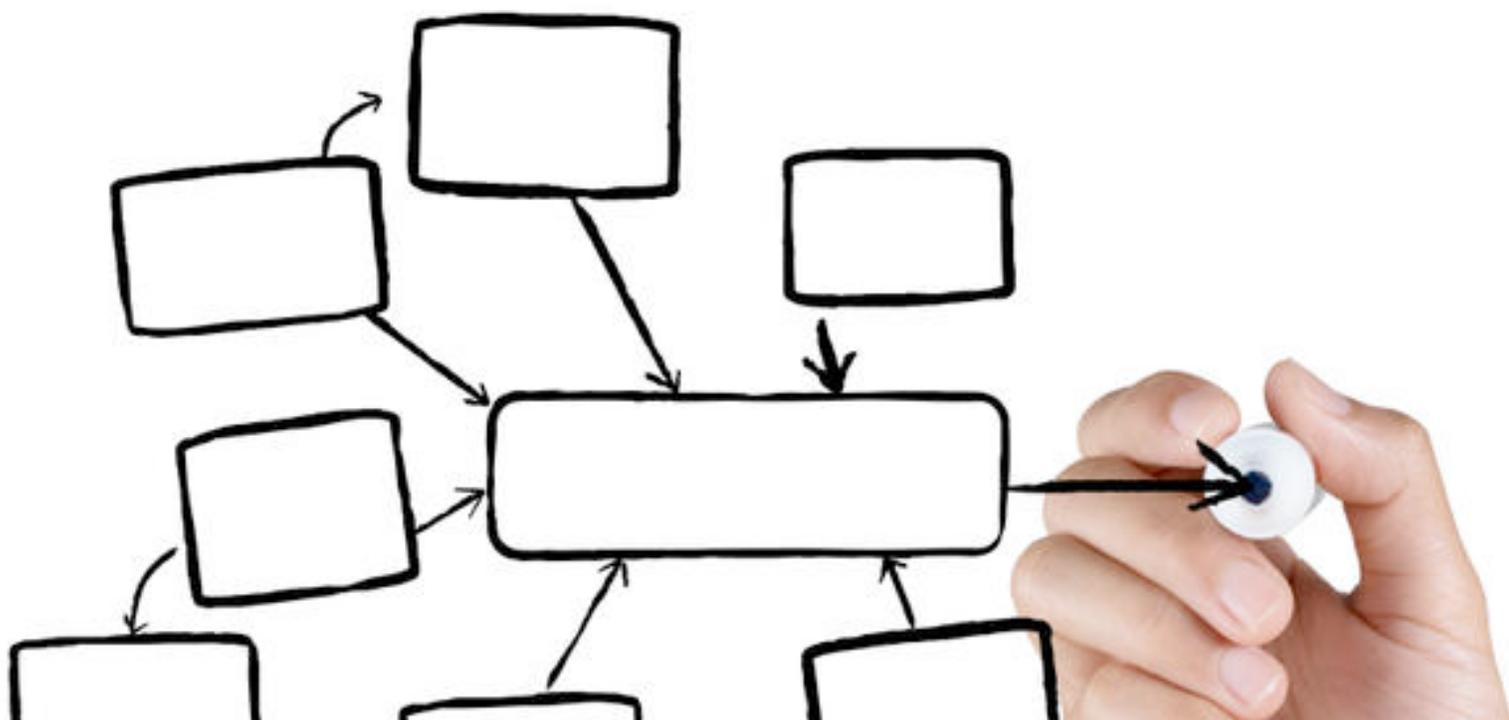


# GUIDE DE PLANIFICATION DES APPRENTISSAGES

Baccalauréat en enseignement secondaire



La révision des travaux de stage et la production des documents afférents sont le fruit d'un appel à un travail de concertation et de collaboration auquel ont répondu et participé les étudiantes Mélizandre Leblanc (mathématiques) et Élisabeth Paradis (français), et l'étudiant Justin Nadeau (français) ainsi que les superviseuses Johanne Jacques et Danielle Lefebvre à l'automne 2019. Je les en remercie très sincèrement.

Nous espérons que ce guide puisse être une ressource utile pour les stagiaires.

**Marie-Hélène Forget Ph. D.**

*Responsable pédagogique des stages au BES*

## Table des matières

---

<b>1</b>	<b>LE PRINCIPE D'UNE PLANIFICATION COHÉRENTE .....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>LES ÉLÉMENTS À CONSIDÉRER.....</b>	<b>6</b>
2.1	PREMIÈRE ÉTAPE : PRÉCISER LES APPRENTISSAGES VISÉS .....	6
2.1.1	<i>Les intentions didactiques et pédagogiques ciblées.....</i>	<i>6</i>
2.1.2	<i>Les apprentissages visés pour l'élève .....</i>	<i>6</i>
2.1.3	<i>Les principaux savoirs à enseigner.....</i>	<i>7</i>
2.2	DEUXIÈME ÉTAPE : PRÉCISER LES MANIFESTATIONS ATTENDUES ET LES OUTILS D'ÉVALUATION .....	7
2.2.1	<i>Les productions attendues .....</i>	<i>7</i>
2.2.2	<i>Les outils d'évaluation .....</i>	<i>7</i>
2.3	TROISIÈME ÉTAPE : DÉCIDER DES MEILLEURES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE... 8	8
2.3.1	<i>La ou les méthodes pédagogiques et didactiques.....</i>	<i>8</i>
2.3.2	<i>Le déroulement complet prévu selon la séquence chronologique.....</i>	<i>8</i>
<b>3</b>	<b>L'OBSERVATION DE LA PROGRESSION DE LA COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE 3.....</b>	<b>10</b>
<b>4</b>	<b>LES OUTILS DE PLANIFICATION .....</b>	<b>12</b>
4.1	DES CANEVAS DE PRÉPARATION ALLÉGÉE DE COURS .....	13
4.2	DES CANEVAS DE PRÉPARATION DÉTAILLÉE DE COURS.....	15
4.3	DES CANEVAS DE PLANIFICATION DE CYCLE .....	25
4.4	DES CANEVAS DE PLANIFICATION DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION (SAÉ).....	32
<b>5</b>	<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>35</b>

Durant leurs stages, les stagiaires doivent prendre en charge les groupes qui leur sont attribués et réaliser les tâches normales d'un professionnel enseignant qui correspondent aux objectifs du stage qu'ils réalisent. L'une des tâches les plus fondamentales concerne la planification des apprentissages des élèves. Activité des plus complexe, s'il en est une, la planification s'apprend à la fois dans le cadre des cours de didactique et des laboratoires d'enseignement (PDG1046) et à la fois sur le terrain lors des stages. Pour progresser, les stagiaires sont appelés à effectuer des tâches de planification de plus en plus complexes. Prenons l'exemple des tâches relatives à la planification<sup>1</sup> des activités d'enseignement et d'apprentissage :

- Au stage I, les stagiaires vont préparer une courte activité, avec l'aide de leur enseignante ou de leur enseignant associé (EA), en utilisant un outil de formation à la préparation d'un cours (voir la section 4 du présent guide), qui devra s'intégrer à un cours de leur discipline et que les stagiaires devront piloter.
- Au stage II, l'EA peut fournir sa planification globale au stagiaire qui pourra préparer les cours qu'il pilotera, en utilisant un outil de formation fourni par la personne superviseure ou choisi dans la section 4 du présent guide, et participer au choix ou à l'élaboration du matériel didactique requis.
- Au stage III, les stagiaires devront réaliser deux planifications de cycle et prépareront les cours qu'ils piloteront (à l'aide d'un outil de formation fourni par la personne superviseure ou choisi dans la section 4 du présent guide), ainsi que le matériel nécessaire dont il discutera de la pertinence avec son EA afin de recevoir sa rétroaction et de faire les ajustements requis.
- Au stage IV, les stagiaires devront produire leurs planifications de cycle, soumettre deux planifications de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) de quelques cours et préparer les cours et le matériel de manière autonome, ce, en utilisant un outil de planification personnalisé ou en s'inspirant des modèles fournis dans la section 4 du présent guide.

Ce guide de planification des apprentissages conçu pour le Baccalauréat en enseignement secondaire vise à soutenir les stagiaires dans leur appropriation de ce complexe processus de planification. Il vise également à fournir des exemples d'outils utiles en fonction du type de planification que l'on souhaite effectuer : planification de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ), planification de cycle, préparation de cours.

**Dans la première partie**, on y présente des principes à suivre pour planifier les apprentissages des élèves. **Dans une seconde partie**, le guide expose les éléments dont il faut tenir compte lorsque l'on planifie les apprentissages des élèves. **Dans la troisième partie**, sont proposés des outils de planification dont les stagiaires peuvent s'inspirer.

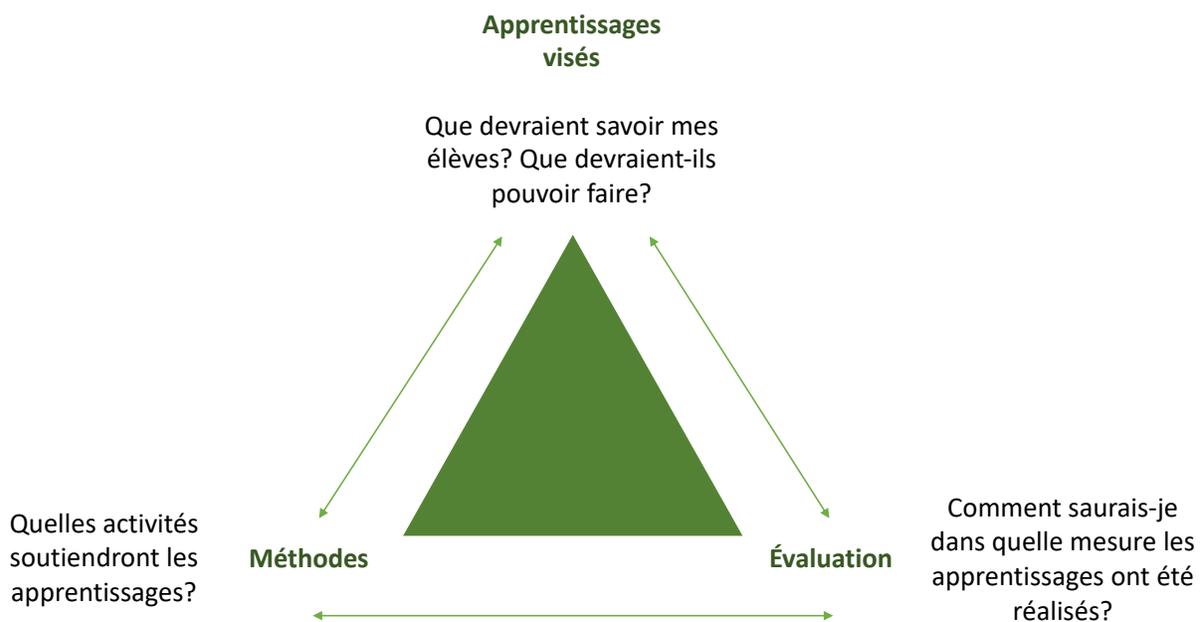
---

<sup>1</sup> Des outils de formation à la planification fournis par l'UQTR sont obligatoires pour les stages. Ces outils ne constituent pas des outils « professionnels ». Ils diffèrent ainsi de ce que les enseignants utilisent au quotidien. Ils ont été pensés pour soutenir le développement de la compétence 3, c'est-à-dire pour aider les stagiaires à développer un raisonnement qui les aide à concevoir des situations d'enseignement et d'apprentissage en appui sur les prescriptions, les besoins observés chez les élèves et les connaissances relatives aux meilleures pratiques enseignantes. Les formateurs sont encouragés à les demander à leur stagiaire dans cette perspective de formation.

# 1 Le principe d'une planification cohérente

Dans le travail des enseignantes et des enseignants, la planification des apprentissages revêt une importance capitale : sans elle, on ne va nulle part... Pourtant, cette activité professionnelle est peu visible et apparaît souvent comme « allant de soi », comme « déjà là » ou comme un « indice d'expérience ». Or, cette activité, très complexe et en constante évolution, devrait faire l'objet d'un enseignement et d'un apprentissage systématique tout simplement pour devenir, au fil du temps, un processus intégré à la pratique et plus facile à réaliser. Pour soutenir le développement de cette compétence, il apparaît essentiel de se servir d'outils de formation : des principes et des concepts reconnus par la recherche, des canevas, des moyens de régulation.

Le principe proposé dans ce guide se nomme l'alignement pédagogique : il y a alignement pédagogique lorsque les objectifs d'apprentissage sont cohérents avec les activités pédagogiques et les stratégies d'évaluation (Biggs, 1996). Il s'illustre par la figure suivante :



Pour s'assurer d'un alignement pédagogique cohérent lors de la planification des apprentissages, le processus de « planification à rebours » peut constituer une aide précieuse. Proposée par Wiggins et McTighe (2011), la planification à rebours consiste à :

1. Identifier précisément les apprentissages visés : qu'est-ce que l'élève doit savoir ou être capable de faire aux termes de la situation d'apprentissage?
2. Préciser quelles manifestations, traces ou productions permettront de savoir dans quelle mesure les apprentissages ont été réalisés?
3. Décider des meilleurs moyens de permettre à l'élève de manifester ses apprentissages.

## 2 Les éléments à considérer

---

Comme présenté précédemment, une planification sert à établir quels apprentissages sont visés, comment ces apprentissages seront évalués et quels moyens seront mis en œuvre pour s'assurer qu'ils seront réalisés par les élèves. Ces principes valent pour chacun des niveaux de planification : la planification annuelle (idéalement réalisée avec l'équipe-école ou l'équipe-cycle) ; la planification d'étape (idéalement réalisée avec les collègues avec lesquels on enseigne les mêmes contenus) ; la planification à moyen terme ou « de cycle » ; la planification de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) et la préparation des cours (préparation détaillée ou allégée).

Dans son processus de planification, quel que soit le niveau, la personne enseignante doit prendre en considération les éléments suivants, éléments que les stagiaires doivent apprendre à déterminer de façon de plus en plus habile et efficace afin de développer leur compétence à planifier des apprentissages des élèves :

### 2.1 Première étape : préciser les apprentissages visés

Qu'est-ce que l'élève doit savoir ou être capable de faire aux termes de la situation d'apprentissage? Voilà la première question à se poser. Pour y répondre, il s'agit de déterminer, à l'aide des prescriptions ministérielles et en appui sur les besoins réels (observés) ou potentiels d'apprentissage des élèves, quels seront les intentions ciblées, les apprentissages visés et les savoirs à enseigner. Notons que l'ordre de détermination de ces éléments n'est pas hiérarchique. La cohérence entre ces éléments doit toutefois être claire et facile à constater.

#### 2.1.1 Les intentions didactiques et pédagogiques ciblées

- Formuler en éléments concrets et observables ce que les élèves auront appris aux termes de la période planifiée. En voici des exemples :

- Intention didactique (liée aux compétences disciplinaires [CD]) : aux termes de ce cours, les élèves sauront résoudre une équation à deux variables.
- Intentions pédagogiques (liées au Domaine général de formation (DGF) et aux compétences transversales [CT]) : aux termes de cette SAÉ, les élèves auront développé une méthode efficace pour coopérer qu'ils pourront expliquer.

- Déterminer les préalables et anticiper les difficultés potentielles des élèves.

#### 2.1.2 Les apprentissages visés pour l'élève

- À l'aide des chapitres 2 et 3 du PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2004, 2009), déterminer, s'il y a lieu, les DGF (intention éducative, axes) ainsi que les CT (et leurs composantes) visés par votre intention pédagogique.
- À l'aide du PFÉQ, déterminer les CD visées par votre intention didactique ainsi que les composantes spécifiques.

### 2.1.3 Les principaux savoirs à enseigner

- À l'aide du PFÉQ et de la Progression des apprentissages (PDA) (Gouvernement du Québec, 2011), déterminer le ou les savoirs à maîtriser en termes de préalables (s'assurer que les élèves les maîtrisent), ceux que vous devrez enseigner pour permettre aux élèves de réaliser les apprentissages escomptés et ceux qui pourraient constituer un enrichissement.
- Déterminer les repères culturels<sup>2</sup> qui permettront d'établir des liens entre les apprentissages visés, la culture de votre discipline et celle des élèves.

## 2.2 Deuxième étape : préciser les manifestations attendues et les outils d'évaluation

Quels moyens, traces ou productions me permettront d'observer les apprentissages réalisés et d'évaluer l'atteinte des buts visés en cours et aux termes de la période d'apprentissage? Voilà la seconde question à se poser. Les prescriptions ministérielles et les différents outils d'évaluation de ma discipline permettront de répondre à cette question.

### 2.2.1 Les productions attendues

- Déterminer quelle doit être la production finale de l'élève qui vous permettra de vous assurer que les apprentissages des élèves ont été réalisés et dans quelle mesure. Comme le PFÉQ est un programme par compétence, la grande majorité des productions finales devraient être issues de tâches complexes. Si vous préparez un cours (qui constitue une étape d'une SAÉ), la production attendue correspond à l'une des étapes du produit final (l'ensemble du matériel requis pour construire son circuit en parallèle et sa justification, le plan du texte). Voici des exemples :

- Si mon intention didactique est que les élèves soient en mesure de construire un circuit électrique en parallèle, je pourrai observer leurs apprentissages soit en leur faisant dessiner un croquis d'un tel circuit ou en leur en faisant construire un prototype à tester !
- Si mon intention didactique est que les élèves soient en mesure de produire un texte descriptif, je pourrai observer leurs apprentissages soit en leur faisant rédiger un article de journal de type « faits divers », le portrait d'un personnage, etc.

- Indiquer tous les travaux que les élèves auront à faire en spécifiant les consignes qui leur seront données, les informations qu'ils auront besoin de connaître et les ressources dont ils auront besoin.

### 2.2.2 Les outils d'évaluation

- À l'aide du PFÉQ, déterminer les critères d'évaluation qui permettront d'évaluer la CD ciblée.

---

<sup>2</sup> Le document « L'intégration de la dimension culturelle à l'école » (Gouvernement du Québec, 2003) est un outil professionnel des plus utiles pour choisir les repères culturels les plus riches et porteurs de sens possible : <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/lintegration-de-la-dimension-culturelle-a-lecole-document-de-reference-a-lintention-du-personne/>

- À l'aide des divers outils d'évaluation de votre discipline, choisir le type d'évaluation indiquée dans ce contexte (évaluation par les pairs, autoévaluation, évaluation formative, etc.).
- À l'aide des divers outils d'évaluation de votre discipline, choisir le modèle de grille le plus appropriée (qualitative, critériée, à échelle, etc.).
- Si la production finale retenue prend la forme d'un « examen », déterminer la répartition des points pour chaque item (notons que si l'examen en question ne porte que sur la vérification de l'acquisition de connaissances déclaratives, il ne peut pas permettre d'évaluer une « compétence » dans son ensemble).

### **2.3 Troisième étape : décider des meilleures méthodes d'enseignement et d'apprentissage**

Pour permettre à l'élève de manifester ses apprentissages (c'est-à-dire de réussir à produire ce qui est attendu aux termes de la période d'apprentissage), et considérant ce que je dois enseigner, comment dois-je m'y prendre et pourquoi m'y prendrai-je de cette manière? Qu'est-ce que l'élève doit être amené à faire, comment et pour quoi faire? Voilà la troisième question à se poser. Pour y répondre, c'est ici que les méthodes pédagogiques et didactiques doivent être choisies avec soin et que les savoirs sur les processus d'apprentissage doivent être pris en compte. Il s'agit d'établir une véritable « stratégie » d'enseignement.

#### **2.3.1 La ou les méthodes pédagogiques et didactiques**

- Pour déterminer la ou les méthodes les plus appropriées, il est requis de se demander laquelle ou lesquelles permettront aux élèves de réaliser la production finale attendue qui, elle-même, permettra d'observer les apprentissages visés. Voici des exemples :

- Si mon intention pédagogique est que les élèves aient développé une méthode efficace pour coopérer (voir l'intention pédagogique à la page précédente) et que la production finale attendue est un aide-mémoire qui expose les moyens à mettre en place pour coopérer efficacement illustrés par des exemples concrets qui ont été éprouvés par les équipes, je dois choisir une méthode pédagogique fondée sur les principes de la pédagogie coopérative (Rouiller et Howden, 2009) afin que les élèves soient véritablement placés en situation de coopération.
- Si mon intention didactique est que les élèves acquièrent des stratégies d'inférence en lecture et que la production finale est qu'ils participent à un cercle de lecture au cours duquel ils partagent diverses interprétations d'un texte en explicitant leur stratégie, je dois choisir une méthode didactique qui vise l'acquisition de stratégies, en l'occurrence l'enseignement explicite (Hébert, 2019) des stratégies de lecture.

#### **2.3.2 Le déroulement complet prévu selon la séquence chronologique**

- Une fois que la ou les méthodes globales d'enseignement sont fixées, le travail consiste à élaborer le contenu et la séquence des activités d'enseignement et d'apprentissage, autrement dit, d'établir le déroulement des activités pour un cours, pour une SAÉ ou pour un cycle. Que ce

soit pour une SAÉ ou un cours de 75 minutes, les trois temps de l'apprentissage doivent être préparés avec soin : la préparation (ou l'amorce), la réalisation (ou le déroulement) et l'intégration (ou la clôture) des apprentissages.

- **La préparation (amorce)** consiste à déterminer comment :
  - Introduire le cours (salutations, un mot gentil) ;
  - Capter l'attention des élèves et le focaliser vers les apprentissages visés : une anecdote accrocheuse, une vidéo, une énigme, un questionnement, etc.) ;
  - Activer les connaissances antérieures ou susciter un déséquilibre cognitif que la leçon permettra de corriger ;
  - Établir des liens avec les cours précédents ainsi qu'avec d'autres disciplines ;
  - Établir des liens avec la vie courante ; avec les connaissances et les stratégies des élèves.
  
- **La réalisation** (déroulement de la partie principale du cours) consiste à :
  - Déterminer les tâches d'enseignement et d'apprentissage et leur contenu, choisir ou concevoir le matériel et les ressources nécessaires et s'assurer qu'ils proviennent de sources fiables et sont de bonne qualité, déterminer le temps nécessaire à leur réalisation, les ordonnancer, etc. ;
  - Choisir l'organisation de la classe, les modes de regroupement, préparer ces consignes et préciser ses attentes, prévoir les transitions, etc. (Gaudreau, 2017) ;
  - Prévoir la communication de consignes claires et du but de chacune des activités (*Ibid.*);
  - Préparer les questions et les exemples essentiels qui seront utilisés.
  
- **L'intégration (clôture)** consiste à déterminer comment :
  - Revenir sur le préambule : vérifier, s'il y a lieu, si le déséquilibre cognitif a été corrigé par les apprentissages faits, si les hypothèses de départ ont été résolues, s'il y a des connaissances antérieures qui doivent être revues, etc. ;
  - Questionner les élèves sur les stratégies utilisées, les résultats obtenus, les défis relevés, etc. (métacognition) ;
  - Prévoir des moyens variés (questions, carte conceptuelle, journal de bord, etc.) d'amener les élèves à prendre conscience des apprentissages faits et à les nommer, à les résumer ou à les reformuler ;
  - Prévoir des moyens d'établir des liens entre les nouveaux apprentissages et les activités ou les cours ultérieurs ;
  - Présenter et expliquer les travaux ou lectures en préparation du ou des cours suivants.

### 3 L'observation de la progression de la compétence professionnelle 3

La compétence *Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation* se présente, dans le Référentiel de compétences professionnelles (Gouvernement du Québec, 2001), comme l'une des 12 compétences fondamentales en enseignement. Ses composantes se déclinent ainsi :

- Appuyer le choix et le contenu de ses interventions sur les données récentes de la recherche en matière de didactique et de pédagogie.
- Sélectionner et interpréter les savoirs disciplinaires en ce qui concerne les finalités, les compétences ainsi que les éléments de contenus du programme de formation.
- Planifier des séquences d'enseignement et d'évaluation qui tiennent compte de la logique des contenus et de la progression des apprentissages.
- Prendre en considération les préalables, les représentations, les différences sociales (genre, origine ethnique, socioéconomique et culturelle), les besoins et les champs d'intérêt particuliers des élèves dans l'élaboration des situations d'enseignement-apprentissage.
- Choisir des approches didactiques variées et appropriées au développement des compétences visées dans le programme de formation.
- Anticiper les obstacles à l'apprentissage des contenus à faire apprendre.
- Prévoir des situations d'apprentissage permettant l'intégration des compétences dans des contextes variés.

Dans la grille d'observation et d'évaluation des compétences des stagiaires, présentée dans le Guide d'accompagnement, des indicateurs sont fournis afin de pouvoir suivre l'évolution du développement de cette compétence d'un stage à l'autre. Les voici :

INDICATEURS OBSERVABLES DE LA COMPÉTENCE 3	STAGE			
	1	2	3	4
<b>LA PERSONNE STAGIAIRE...</b>				
<i>Consulte des données de la recherche (en didactique et en pédagogie) (3.1)</i>				
<i>S'approprie les savoirs disciplinaires sélectionnés par l'équipe pédagogique dont elle fait partie (3.2)</i>				
<i>S'approprie les contenus à enseigner en collaboration avec l'équipe pédagogique (3.3)</i>				
<i>Recueille de l'information sur les acquis et les besoins des élèves (3.4)</i>				
<i>S'informe sur les approches didactiques utilisées par l'équipe pédagogique (3.5)</i>				
<i>S'informe sur les principaux obstacles vécus par les élèves (3.6)</i>				
<i>S'informe sur les situations d'apprentissage utilisées dans l'école (3.7)</i>				
<i>Consulte des données de la recherche et sélectionne des éléments pour ses interventions (3.1)</i>				
<i>Dans ses planifications, présente les intentions pédagogiques (3.2)</i>				
<i>Dans ses planifications, présente les compétences à développer et les connaissances à acquérir (3.2)</i>				
<i>Prévoit l'introduction de chaque leçon, les étapes du déroulement et la clôture (3.3)</i>				
<i>Prévoit les consignes et la répartition du temps (3.3)</i>				
<i>Durant les activités, recueille de l'information sur les conceptions des élèves (3.4)</i>				

Durant les activités, recueil de l'information sur la progression des élèves (3.4)			
Dans ses planifications, présente les liens entre les activités et les possibilités d'utilisation des apprentissages (3.5)			
Dans ses planifications, identifie des obstacles prévisibles et les moyens pour les surmonter (3.6)			
Dans ses planifications, prévoit que les élèves retracent et mobilisent leurs acquis dans des contextes similaires (3.7)			
Intègre les résultats de sa consultation (de la recherche) dans ses planifications (3.1)			
Planifie globalement son enseignement (3.3)			
Sélectionne et organise les contenus en fonction des compétences (transversales et disciplinaires) à développer (3.2)			
Ordonne les contenus en fonction de la progression des apprentissages dans une planification à court et long terme (3.3)			
Prévoit des approches adaptées aux groupes d'élèves et ajuste les stratégies au fur et à mesure (3.3)			
Dans ses planifications, considère les acquis et les référents culturels différenciés des élèves (3.4)			
Rédige les consignes et les explications de manière claire et précise (3.4)			
Expérimente de nouvelles stratégies pour enrichir son répertoire (3.5)			
Dans ses planifications, identifie les moyens pour surmonter les obstacles (3.6)			
Dans ses planifications, adapte ces moyens aux besoins et aux acquis des élèves (3.6)			
Dans ses planifications, prévoit des manières d'assurer le bon déroulement des activités (3.7)			
Dans ses échanges avec ses pairs, justifie ses interventions avec les résultats de la recherche (3.1)			
Dans ses planifications, présente les liens entre les apprentissages et les domaines d'expérience de vie (3.2)			
Dans ses planifications, intègre les apprentissages antérieurs et prépare aux apprentissages subséquents (3.3)			
Planifie des stratégies de rétroaction différenciées au service de l'apprentissage (3.3)			
Dans ses planifications, considère la progression de l'apprentissage des élèves (3.4)			
Dans ses planifications, prévoit des liens entre les objets d'apprentissage et les richesses culturelles collectives (3.4)			
Planifie des projets en lien avec les ressources du milieu social extérieur à l'école (3.5)			
Dans ses planifications, identifie les étapes des stratégies de réussite en lien avec les obstacles anticipés (3.6)			
Dans ses planifications, prévoit des contextes d'apprentissage complexes (3.7)			
Dans ses planifications, prévoit des contextes d'apprentissage variés, par exemple, individuel, en coopération, en groupe-classe (3.7)			
<p><b>Globalement, au terme des 4 stages, la personne stagiaire doit être en mesure de :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Concevoir correctement des activités d'enseignement-apprentissage variées et d'un niveau de complexité raisonnable permettant la progression des élèves dans le développement de leurs compétences;</li> <li>- Intégrer ces activités dans une planification à long terme.</li> </ul>			

Pour suivre l'évolution du développement de la compétence, les stagiaires sont invités à effectuer régulièrement ces tâches de planification en concertation avec leur EA ainsi qu'avec leurs formateurs dans les divers cours de didactique ou dans le cours Laboratoire d'enseignement (PDG1046). Il est également très pertinent d'utiliser les composantes de la compétence 3 (présentées ci-dessus) et la grille d'observation que l'on trouve dans le Guide d'accompagnement et reproduite ci-dessus pour se donner des objectifs de développement. Enfin, des analyses réflexives de leurs activités de planification en stage (**voir à cet effet la démarche d'analyse réflexive proposée dans les différents Guide des travaux de stage**) permettront aux stagiaires de prendre conscience de ce qu'ils ont acquis et de ce qu'ils doivent encore ajuster pour planifier de manière de plus en plus efficace et rigoureuse les apprentissages de leurs élèves.

## 4 Les outils de planification

---

Cette dernière partie présente quatre sous-sections contenant chacune des exemples de canevas de planification. Chaque personne superviseure pourra demander l'utilisation de l'un ou l'autre de ces canevas ou en proposer d'autres à ses stagiaires :

- La section 4.1 présente des canevas de préparation « allégée » qui servent, durant les stages, à préparer chacun des cours à enseigner en n'y inscrivant que l'information à retenir. Leur rôle est celui d'un **aide-mémoire**. Ils serviront également aux stagiaires pour présenter la préparation de leurs cours à leur EA.
- La section 4.2 présente des canevas de préparation « détaillée » de cours qui servent, durant les stages, à développer le processus de planification des stagiaires. **Ces canevas sont des outils de « formation » à la planification des apprentissages**. Les détails qu'ils renferment les amènent à réfléchir en profondeur aux choix pédagogiques et didactiques, à les fonder sur les savoirs de référence, à faire un retour réflexif sur les cours une fois enseignés, et à présenter ces préparations, comme traces valides de l'état de leur compétence 3, à leur personne superviseure.
- La section 4.3 présente des canevas de planification « de cycle » qui servent, durant les stages et dans l'exercice des fonctions d'enseignement, à planifier les apprentissages dans une perspective plus longue. Ces canevas servent à établir un plan de match global et à mieux gérer le temps à impartir aux différentes SAÉ et projets. Ils peuvent être adaptés sans problème en modifiant la période (semaine, cycle, mois, étape). Les outils de planification annuelle et d'étape ne sont pas suggérés dans ce guide. Les stagiaires sont invités à s'informer auprès de leur EA pour en avoir des exemples.
- La section 4.4 présente des canevas de planification de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ). Ces canevas (et ce niveau de planification) sont couramment utilisés par les personnes enseignantes en exercice lorsqu'elles développent des SAÉ avec leurs collègues et leur conseiller ou conseillère pédagogique. D'autres modèles ont été utilisés dans les cours de didactique des disciplines.

Ces exemples de canevas ne sont en rien des modèles « parfaits ». La terminologie utilisée dans chacun peut aussi varier ou différer de ce qui a été présenté dans les sections 1 et 2 du présent guide, puisque ces outils proviennent de sources diverses. Il faut donc les considérer comme des exemples inspirants, modifiables et perfectibles et y poser un regard « critique ».

*Par ailleurs, c'est bien le développement du processus de planification présenté aux sections 1 et 2 qui demeure le but de ce guide. Aucun outil, aussi complet soit-il, ne peut remplacer un processus de planification cohérent (alignement des intentions, moyens d'évaluer et modalités d'enseignement et d'apprentissage), rigoureux et appuyé sur les prescriptions, les besoins des élèves ainsi que les savoirs pédagogiques et didactiques de référence.*

#### 4.1 Des canevas de préparation allégée de cours

### Préparation d'un cours

Notion	
Intention didactique	Objectif général
Résultats d'apprentissage escomptés	Objectifs spécifiques (si nécessaire)
	(Mise en contexte – Activation des connaissances – Déclencheur)
	Préparation Amorce (durée – matériel)
Tâches et/ou activités d'apprentissage <i>La démarche me permettant d'y arriver</i>	Réalisation Déroulement de chaque étape (durée – matériel)
	(Retour sur l'activité – Lien(s) entre l'activité qui se termine et l'activité ou les activités à venir)
	Intégration Clôture (durée – matériel)

<b>Canevas de préparation d'un cours – version allégée</b>		
<b>INTENTION DIDACTIQUE</b> : (apprentissages visés -> objectifs généraux et/ou spécifiques : compétence, composante(s), notion(s), etc.)		
<b>Étapes du cours</b>	<b>Description des différentes étapes</b>	<b>Liste du matériel</b>
Amorce (durée) (Mise en contexte – Activation des connaissances – Déclencheur)		
Déroulement (durée)		
Clôture (durée) (Retour sur l'activité – Lien(s) entre l'activité qui se termine et l'activité ou les activités à venir)		
<b>Autres :</b>		

© Adaptée de Sylvie Beaudoin, chargée de cours UQTR, 2017

## 4.2 Des canevas de préparation détaillée de cours

### CANEVAS DE PRÉPARATION D'UN COURS<sup>3</sup> - STAGE II, III et IV

Secondaire : 4	Date(s) et période(s) : 23 novembre, périodes 1 (gr. 403) et 2 (gr. 402)	Durée : 150 minutes
Intention didactique : <i>Au terme du cours, les élèves pourront distinguer les points de vue neutre et engagé dans un texte argumentatif et identifier des ressources de la langue qui permettent de modaliser.</i>	Compétences visées : <i>Écrire des textes variés (PFÉQ, p. 111)</i>	
Objectif de développement professionnel : <i>Compétence 8 (utiliser un TNI pour modifier un texte)</i>	Composantes de la compétence : <i>Mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture (PFÉQ, p. 54)</i>	
Difficultés anticipées : <i>Les élèves pourraient avoir des difficultés à distinguer les classes de mots (adverbes vs adjectifs).</i>	Notions et concepts : <i>Vocabulaire connoté qui révèle la subjectivité de l'énonciateur (noms, adjectifs, adverbes, interjections, expressions, verbes) et marques de modalité (PDA, p. 67).</i>	

	Temps prévu	Tâches de l'enseignant	Tâches de l'élève	Matériel
	5 minutes	ACCUEIL		
		ROUTINE		
		TRANSITION		
<b>Apprentissages (activité, leçon, situation d'apprentissage, séquence didactique, etc.)</b>				
PRÉPARATION	20 minutes	<p>Rappel : Au dernier cours, on a vu la structure du texte argumentatif.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qui peut nous rappeler cette structure?</li> <li>• Peux-tu nous rappeler les exemples de textes observés?</li> <li>• Ces deux textes étaient-ils convaincants?</li> <li>• D'après vous, qu'est-ce que ça prend pour qu'un texte d'opinion soit convaincant?</li> </ul> <p>Conflit cognitif : Le texte (titre) est projeté au TNI. Il respecte parfaitement la structure, mais n'est pas du tout convaincant.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Demander à un élève de lire le texte.</li> <li>• Demander à d'autres d'identifier les éléments de sa structure quand ils les voient.</li> <li>• Est-ce un texte « argumentatif »?</li> <li>• Vous convainc-t-il? Pourquoi? Pourrait-il être plus convaincant? Comment?</li> <li>• Je note les hypothèses des élèves au tableau.</li> </ul> <p>Intention : Apprendre comment rendre un texte plus convaincant en utilisant les marques de modalités.</p>	<p>Les élèves doivent se rappeler de ce qui a été fait au cours précédent. Ils peuvent consulter les textes annotés :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Des élèves répondent aux questions de l'enseignant : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Intro avec une question et une thèse (un point de vue sur la question);</li> <li>○ Un développement présentant 2 arguments, appuyés par des preuves (exemples, faits, citations d'experts, etc.);</li> <li>○ Un contre-argument qui sera réfuté;</li> <li>○ Une conclusion qui reprend le point de vue du départ.</li> </ul> </li> <li>• Pour convaincre : ça prend de bons arguments, crédibles, etc.</li> </ul> <p>Les élèves lisent le texte projeté au TNI</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Des élèves identifient sa structure, mais ne la trouvent pas convaincante.</li> <li>• Ils émettent des hypothèses sur les causes et les moyens de le rendre plus convaincant.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les deux textes annotés par les élèves</li> <li>• Un texte sans marques de modalités projeté sur le TNI</li> <li>• En prévoir une version modalisée pour la phase de réalisation.</li> </ul>

<sup>3</sup> Cet exemple est inspiré d'un cours préparé par Sarah Blanchette et Antoine Charette, stagiaires de l'UQAM 4<sup>e</sup> année en 2015.

	Temps prévu	Tâches de l'enseignant	Tâches de l'élève	Matériel
<p><b>Justification :</b> La stratégie utilisée ici est le conflit cognitif (Astolfi, 2008) qui déstabilise l'élève quant à des connaissances qu'il croyait vraies et qui se révèlent finalement soit erronées, soit incomplètes. Ici, le fait que le texte projeté suive parfaitement la structure argumentative, mais soit peu convaincant amène l'élève à prendre conscience qu'il ne suffit pas de respecter un plan pour convaincre. Le point de vue de l'énonciateur et la prise en compte du destinataire dans le texte sont aussi très importants (PFÉQ, p. 71; PDA, p. 67).</p>				
TRANSITION		<p><b>Consignes :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Jérémy et Rosie : passez les feuilles svp.</li> <li>2- Les autres, installez-vous avec votre voisin.</li> <li>3- Sortez un pousse-mine.</li> <li>4- J'ai besoin de votre attention.</li> </ol>	<p>Les élèves suivent les consignes et s'installent rapidement. Jérémy et Rosie distribuent les textes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Texte avec les marques de modalités</li> <li>• Tableau de classement</li> </ul>
RÉALISATION	20 minutes	<p><i>Étape 1 : Travail en équipe</i></p> <p><b>Consignes :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- QUI : en équipe de deux.</li> <li>2- QUOI : vous allez lire le même texte que celui qui est projeté au TNI, mais dans lequel on a ajouté des mots qui justement le rendent plus convaincant.</li> <li>3- COMMENT : vous devez vous mettre d'accord sur les mots qui convainquent et les souligner à la mine</li> <li>4- COMBIEN DE TEMPS: vous avez 10 minutes pour les identifier</li> <li>5- <b>POURQUOI</b> : on va donc découvrir quelles sortes de mots peuvent vous aider à rendre vos textes d'opinion plus convaincants.</li> </ol> <p>Je circule pour encadrer le travail et répondre aux questions</p>	<p><b>Activité 1 :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dans chaque équipe, lire le texte à haute voix.</li> <li>• Discuter du fait que le texte est plus convaincant.</li> <li>• Émettre des hypothèses pour expliquer pourquoi.</li> <li>• Identifier les mots (marques de modalité) qui produisent cet effet, les souligner.</li> <li>• Gérer le temps.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Texte modalisé</li> </ul>
	20 minutes	<p><i>Étape 2 : Mise en commun</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Demander aux élèves de porter leur attention au TNI.</li> <li>• Demander aux élèves s'ils ont relevé plusieurs mots qui convainquent.</li> <li>• Demander un volontaire pour venir au TNI souligner ces mots.</li> <li>• Valider auprès des autres / compléter au besoin.</li> <li>• Question : Pourquoi ces mots nous convainquent-ils davantage?</li> </ul>	<p><i>Étape 2 :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves portent leur attention au TNI.</li> <li>• Un volontaire va au TNI et souligne les mots « convainquants ».</li> <li>• Les autres valident à la demande.</li> <li>• Ils peuvent en ajouter s'il en manque.</li> <li>• Les élèves répondent à la question (Pourquoi...) et en discutent, émettent des hypothèses, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Texte modalisé</li> </ul>
	30 minutes	<p><i>Étape 3 :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Définir : ces mots = des marques de modalités c.à.d. qu'ils révèlent le point de vue, l'avis de l'énonciateur sur le sujet.</li> <li>• Identifier, avec les élèves, la classe des trois premiers mots et les inscrire dans le tableau prévu à cette fin.</li> <li>• Demander aux élèves de classer les autres mots individuellement (5 min).</li> <li>• Correction du classement en justifiant les réponses.</li> </ul>	<p><i>Étape 3 :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves notent la définition sur le texte modalisé (texte modèle).</li> <li>• Ils identifient la classe des trois premiers mots, à l'aide de manipulations syntaxiques au besoin, avec l'enseignant.</li> <li>• Ils identifient la classe des autres mots et les classent dans le tableau.</li> <li>• Durant la correction, les élèves donnent leur classement et le justifient.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Texte modalisé</li> <li>• Tableau de classement des mots</li> </ul>

	Temps prévu	Tâches de l'enseignant	Tâches de l'élève	Matériel
<p><b>Justification :</b> En demandant aux élèves de justifier leur classement, j'ai accès au raisonnement qu'ils ont suivi pour identifier les classes de mots et ainsi, je peux mieux connaître leurs connaissances erronées, les manipulations qu'ils utilisent, comment ils les utilisent et ce qui est mieux compris (PDA, p. 17). Je pourrai donc assurer une meilleure rétroaction et prévoir des activités d'apprentissage qui répondent aux besoins des élèves (sur les classes de mots). Il est toutefois important d'interpeler les élèves stratégiquement c.-à-d. pas juste questionner les meilleurs et formuler des questions du type « comment sais-tu que... comment as-tu fait pour... (De Koninck, 1993).</p>				
INTÉGRATION	30 minutes	<p>Une fois le tableau corrigé, je demande aux élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que constate-t-on à propos de la diversité des classes de mots?</li> <li>• Consigne : Vous allez maintenant reprendre le texte neutre (au verso du texte modalisé) et vous allez adopter le point de vue opposé à celui du texte modalisé et réécrire le texte neutre en y insérant une diversité de mots connotés pour montrer votre point de vue.</li> <li>• En équipe de deux (voisin), dans l'espace prévu à cette fin, 15 min.</li> <li>• Faire lire quelques textes par quelques équipes et commenter la modalisation.</li> </ul>	<p>Les élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observent la diversité.</li> <li>• Se prononcent sur le fait qu'on trouve des noms, des adjectifs, des verbes (des auxiliaires), des adverbes, des interjections.</li> <li>• Se placent en équipes de deux (les mêmes qu'au début).</li> <li>• Reprennent le texte neutre et le réécrivent en adoptant un point de vue opposé et en y insérant une diversité de mots connotés.</li> <li>• Des équipes lisent leur texte à la classe.</li> </ul>	
<p><b>Justification :</b> Le fait de demander aux élèves de réutiliser leurs nouvelles connaissances dans un autre contexte permet de soutenir le transfert des nouveaux apprentissages (Tardif, 2006). Aussi, comme la leçon sur les marques de modalisation n'est pas terminée, cette recontextualisation permet de s'assurer que l'utilisation de mots connotés sera bien comprise par les élèves avant d'ajouter l'utilisation des figures de style, des types de phrases et des auxiliaires de modalité (PDA, p. 67-68).</p>				
FERMETURE	2 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Au prochain cours, on continuera de travailler la modalisation. Donc, vous rangez les exercices d'aujourd'hui dans votre classeur.</li> <li>• À noter dans l'agenda...</li> <li>• Récupération demain midi...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves rangent les exercices dans leur classeur.</li> <li>• Ils sortent leur agenda, notent...</li> </ul>	
Évaluation		•	•	

Ce qui pourrait être supprimé (↓ temps) ou ajouté (↑ temps)	Si ça ne fonctionne pas... (plan B)
---	-------------------------------------

Cet outil de formation à la planification des apprentissages a été conçu à partir des modèles utilisés par Jill Brook, Lynda Giguère et Marie-Hélène Forget, professeures invitées au DDL, responsables de la formation pratique, ainsi que par Claire Drolet et Isabelle Boyer, superviseuses de stage au BES – français. L'outil a été bonifié par l'équipe de superviseurs au BES – français : Françoise Noël, Jean-Pierre Charette, Lynda Côté, Claire Drolet, Gilbert Clément et Isabelle Boyer.

## Planifier une leçon<sup>4</sup>

9:00	<b>Accueil</b>
9:05	<b>PHASE 1 – 10 minutes</b> Intention : Faire ressortir différentes conceptions de la moyenne. Moyen : Utiliser l'article de journal <sup>5</sup> de l'Annexe B, qui dit : « Les Québécois consomment en moyenne 259 g de glucides par jour. » Déroulement : Présenter succinctement l'article de journal. Expliquer « glucide » : ce qui donne du glucose (molécule de sucre) une fois digéré, comme tous les sucres mais aussi l'amidon, qu'on trouve dans les farines, le maïs, la pomme de terre, les féculents... ➤ Question à poser à l'ensemble de la classe <sup>6</sup> :  <b>Qu'est-ce que ça signifie « en moyenne 259 g par jour » ?</b> Laisser les élèves se prononcer et demander à 4 ou 5 d'entre eux de venir écrire leur réponse au tableau. <b>Attention</b> : Prévoir l'espace au tableau, car ce qui sera écrit par les élèves sera gardé jusqu'à la fin pour être réutilisé plus tard dans la leçon. <b>Dire aux élèves</b> que nous allons réutiliser ce qu'ils ont écrit au tableau un peu plus tard <sup>7</sup> . <u>Réponses attendues</u> : <ul style="list-style-type: none"><li>• C'est à peu près (environ) 259 g par jour.</li><li>• La majorité (la plupart) consomme 259 g par jour.</li><li>• En général, ils en consomment 259 g par jour.</li></ul>
9:15	<b>PHASE 2 – 20 minutes</b> Intention : Faire ressortir, par les élèves, deux raisonnements qui permettent d'arriver à la moyenne (total-répartition et nivelage). Moyen : Travail en équipe de 4 élèves sur des paquets de cure-dents. Déroulement : Demander aux élèves de se regrouper en équipe de 4 en formant des îlots. Distribuer les enveloppes et dire aux élèves d'attendre les consignes avant d'ouvrir les enveloppes. (voir Annexe A-1) ➤ Consignes données oralement (Annexe A-2) :

<sup>4</sup> Le caractère ➤ signale une intervention verbale importante de l'enseignant; l'intervention suit en gras.

<sup>5</sup> Dans le PFÉQ, on mentionne qu'en statistiques, l'élève doit analyser des données d'études statistiques qu'il a produit lui-même, ou dont il connaît la source et le contexte.

<sup>6</sup> Le but de cette question est de faire ressortir les différentes conceptions (bonnes ou mauvaises) qu'ont les élèves par rapport à la moyenne.

<sup>7</sup> Peu importe les réponses, nous ne dirons pas qui a raison et qui a tort. L'objectif est que les élèves le découvrent par eux-mêmes. De plus, nous croyons que l'intérêt des élèves sera maintenu puisqu'ils voudront savoir qui avait raison et quel est le vrai sens de la moyenne.

Dans votre enveloppe, il y a quatre paquets de cure-dents : un paquet de 4 cure-dents, un paquet de 8 cure-dents, un paquet de 14 cure-dents et un paquet de 22 cure-dents. Vous devez trouver le nombre moyen de cure-dents par paquet de deux manières différentes.

**L'usage de la calculatrice est interdit.**

Pendant que les élèves commencent le travail, écrire au tableau le nombre de cure-dents dans chaque paquet (pour que ceux qui ont tout défait aient une trace de la situation initiale).

Circuler dans les différentes équipes pour :

- Identifier les différentes méthodes ;
- repérer les erreurs ;
- répondre aux questions des élèves;
- demander à différentes équipes d'expliquer leurs méthodes en utilisant le matériel;
- sélectionner les élèves en fonction de l'intention de la phase 3 (sans le dire aux élèves concernés) : ceux qui ont fait des erreurs ainsi qu'au moins un élève pour chacune des (bonnes) méthodes repérées.

Intervention à prévoir :

- Les élèves utiliseront deux formulations différentes pour justifier un même raisonnement ; leur expliquer qu'il s'agit bien en fait du même raisonnement (sens « partage » de la division). Les deux formulations prévues :
  - 1) on ramasse tous les cure-dents et on les distribue ;
  - 2) on additionne tous les cure-dents et on divise par quatre.

Raisonnements attendus (voir Annexe A-3) : Total-répartition et nivelage.

**9:35**

### **PHASE 3 – 15 minutes**

Intention : Faire ressortir par les élèves les deux raisonnements qui permettent d'arriver à la moyenne.

Moyen : Discussion en grand groupe sur les résultats de la phase 2.

Déroulement :

Demander aux élèves de replacer les bureaux et de reprendre leur place<sup>8</sup>.

Demander aux élèves identifiés à la phase 2 de venir refaire et expliquer ce qu'ils ont fait à l'avant de la classe, à l'aide du rétroprojecteur. Utiliser les 4 paquets de cure-dents déjà placés sur le rétroprojecteur.

Productions et explications attendues :

- « On met tous les cure-dents ensemble et on les partage en 4 paquets. »
- « On fait des échanges pour en avoir le même nombre dans chaque paquet. »

<sup>8</sup> C'est un choix qui dépend du groupe. Si le groupe est plutôt calme, on peut garder les îlots de 4 pupitres pour la discussion. Si le groupe est plutôt turbulent, il pourrait être avantageux de gérer une transition de la sorte (replacer les pupitres et reprendre sa place) pour mieux avoir l'attention des élèves par la suite.

- Intervention de l'enseignant<sup>9</sup> :

**Ces 2 façons de procéder permettent d'arriver au même résultat : on part de la situation réelle et on fait en sorte que chacun des paquets ait le même nombre de cure-dents.**

**12 cure-dents par paquet, dans cette situation, c'est effectivement la moyenne.**

**C'est une façon d'expliquer comment déterminer la moyenne : on fait en sorte que chacun en ait le même nombre.**

9:50

#### **PHASE 4 – 15 minutes**

Intention : Arriver à une définition de la moyenne. Faire découvrir par les élèves eux-mêmes leurs fausses conceptions (phase 1). En parallèle, faire une synthèse-institutionnalisation de ce qui a été vu.

Moyen : Discussion en grand groupe animée par l'enseignant, et retour sur le sens que les élèves ont donné à la moyenne en début de période. Les éléments écrits à la suite de la lecture de l'article sont toujours au tableau.

Déroulement :

Reprendre chacun des sens donnés à la moyenne et le replacer dans le contexte des cure-dents<sup>10</sup>.

- Exemples de questions soulevées par l'enseignant :

**La moyenne est de 12 cure-dents par paquet, est-ce qu'on peut dire que la majorité des paquets ont 12 cure-dents ?**

**Est-ce que ça veut dire que c'est environ 12 cure-dents par paquet ?**

**Est-ce qu'on pourrait imaginer qu'il y ait une moyenne de 12 cure-dents par paquet et que chaque paquet ait malgré tout un nombre de cure-dents très éloigné de 12 ?**

**Est-ce qu'on peut dire que 259 g, c'est la quantité de glucides consommée qui revient le plus souvent chaque jour chez les Québécois ?**

**Est-ce qu'il se peut qu'aucun Québécois ne consomme 259 g de glucide par jour ?**

**Est-ce qu'il se peut que pour aucune journée de l'année, il y ait un Québécois qui consomme 259 g de glucides ?**

Effacer à mesure ce que les élèves ont écrit au tableau lorsque le sens n'est pas retenu.

- Intervention de l'enseignant, vers l'élaboration d'une définition (revenir au contexte des cure-dents) :

**« Qu'est-ce qu'on a fait pour déterminer la moyenne ? Quel était le but de cette manipulation ? »**

On s'attend à ce que certains élèves disent que c'était d'avoir le même nombre de cure-dents par paquet. En s'appuyant sur les propos des élèves, faire ressortir et rédiger au

<sup>9</sup> Après avoir fait parler les élèves, il est préférable pour l'enseignant de synthétiser et reformuler ce que les élèves auront dit pendant l'explication de leur démarche, pour « institutionnaliser » les deux raisonnements.

<sup>10</sup> En revenant sur le sens donné en début de période mais dans le contexte des cure-dents, nous croyons qu'il y aura conflit cognitif puisque ce qu'ils auront donné, dans cette situation, sera inadéquat ou incomplet.

tableau les différentes caractéristiques qui renvoient au concept de moyenne (*caractéristiques souhaitées*) :

- La moyenne est toujours une moyenne « de quelque chose par quelque chose » ; ici, de cure-dents par paquet. La moyenne est **un taux**.
- C'est la valeur qui serait associée à chaque unité statistique si les données étaient équitablement réparties entre les unités : on répartit uniformément le nombre de cure-dents dans les paquets.

On en arrive à la définition suivante, à **écrire au tableau** :

***La moyenne est la valeur qu'on obtiendrait si la somme totale des données était équitablement répartie entre toutes les unités statistiques observées.***

➤ Prendre oralement la définition en contexte :

**La moyenne de cure-dents par paquet, c'est le nombre de cure-dents que chaque paquet contiendrait si tous les cure-dents étaient équitablement répartis entre les paquets.**

Demander à la classe quelles sont ici les données (le nombre de cure-dents par paquet) et quelle est l'unité statistique observée (un paquet de cure-dents). S'assurer que tous comprennent bien les termes utilisés dans la définition.

---

**10:05**

**PHASE 5 – 10 minutes**

Intention : Ébranler quelques conceptions sur la moyenne.

Moyen : Proposer une série de questions à terminer en devoir. Ces questions introduisent ce qui sera abordé au prochain cours. (Annexe C)

Déroulement :

Distribuer les feuilles aux élèves.

Demander aux élèves de répondre individuellement aux questions.

**Attention !** S'il se présente le moindre indice que les élèves sont sur le mode « attente » (de la fin du cours) et ne se mettent pas sérieusement au travail, ou encore s'il devait rester plus de 10 minutes avant la fin de la période, commencer tout de suite à solliciter auprès d'eux les réponses aux premières questions du devoir et amorcer la discussion sur les conceptions.

## ANNEXE A

### JUSTIFICATIONS DES CHOIX FAITS

1. Comme dans chaque enveloppe il y a 4 paquets de cure-dents, nous avons choisi de faire des équipes de 4 élèves pour favoriser le raisonnement « nivelage ». En effet, nous croyons qu'il est plus probable que ce raisonnement émerge si chacun des membres peut prendre un paquet de cure-dents.

Le choix de la création des équipes a été laissé libre puisque la clientèle est déjà habituée à ce mode de travail coopératif.

Nous prenons soin de cacheter les enveloppes pour que les élèves respectent la consigne d'attendre toutes les explications avant de les ouvrir.

2. En plus d'amener les élèves à découvrir deux raisonnements pour obtenir la moyenne, un deuxième objectif de cette activité est de faire découvrir aux élèves que « la moyenne représente la quantité que chacun aurait si tous avaient la même valeur, quand on conserve la somme totale. »

Le choix des nombres est important. Nous avons fait en sorte que la moyenne ne soit pas égale à la valeur du milieu, soit celle qui est exactement entre la valeur la plus petite et la valeur la plus grande. De plus, aucune des valeurs de la distribution n'a la même valeur que la moyenne.

Évidemment, nous voulons que les élèves manipulent et raisonnent à l'aide du matériel que nous leur avons fourni. La calculatrice nuirait au bon déroulement de l'activité puisque plusieurs utiliseraient la formule.

3. Il y a deux raisonnements importants que nous utilisons pour déterminer la moyenne d'une distribution. Il y a ce que nous appelons le « total-répartition équitable » qui consiste à effectuer d'abord la somme totale des données et ensuite, de répartir ce total équitablement sur chacune des données, de façon à ce que chacune des données ait la même valeur. Le deuxième raisonnement que nous appelons « nivelage » ou « mise à niveau » repose sur le principe suivant : les « riches » donnent aux « pauvres » jusqu'à ce que toutes les données aient la même valeur.

**ANNEXE B**  
ARTICLE DE JOURNAL<sup>11</sup>

<p>Résumé des recommandations sur les glucides (sucres et amidons)</p>		
<p><b>Glucides totaux</b></p> <p>L'EDAM du glucide est 45 à 65 % de la consommation d'énergie chez les adultes et les enfants. Cet écart est « basé sur les résultats montrant un risque de maladie coronarienne avec de faibles consommations de matières grasses et de grandes consommations de glucides et sur les risques accrus d'obésité et de complications, y compris des maladies coronariennes avec des consommations élevées de matières grasses. »</p>	<p>La RAR pour le glucide est 130 g par jour pour les adultes et les enfants « basée sur la quantité moyenne minimale de glucose utilisée par le cerveau. Cependant, ce niveau est souvent surpassé pour répondre aux besoins en énergie en consommant des quantités acceptables de matières grasses et de protéines. »</p>	<p>La consommation recommandée est de 300 g par jour pour les hommes et de 200 g par jour pour les femmes. Les Québécois consomment en moyenne 259 g de glucides par jour.</p>

<sup>11</sup> Source : *Le BES-maths express*, n° du 32 octobre 1834, p. 26.

**ANNEXE C**  
**SÉRIE DE QUESTIONS**

Jean, Éric, Linda et Stéphane ont en poche une moyenne de 10\$ chacun.

1. Est-ce possible qu'aucun d'entre eux ne possède exactement 10\$. Si selon toi c'est possible, donne un exemple, si tu crois que c'est impossible, explique pourquoi ?
2. Est-ce possible qu'exactly un seul d'entre eux possède 10\$. Si selon toi c'est possible, donne un exemple, si tu crois que c'est impossible, explique pourquoi ?
3. Est-ce possible qu'exactly deux d'entre eux possèdent 10\$. Si selon toi c'est possible, donne un exemple, si tu crois que c'est impossible, explique pourquoi ?
4. Est-ce possible qu'exactly trois d'entre eux possèdent 10\$. Si selon toi c'est possible, donne un exemple, si tu crois que c'est impossible, explique pourquoi ?
5. Est-ce possible qu'ils possèdent tous 10\$. Si selon toi c'est possible, donne un exemple, si tu crois que c'est impossible, explique pourquoi ?
6. Selon toi, si la moyenne est de 10\$ par personne, est-ce que nécessairement il y a autant de personnes qui ont plus de 10\$ que de personne qui ont moins de 10\$ ? Donne un exemple et explique ton exemple.

### 4.3 Des canevas de planification de cycle

#### PLANIFICATION GLOBALE DU STAGE

Votre planification de cycle doit mettre de l'avant les informations sur le contenu d'enseignement pour deux cycles (les quatre dernières semaines du stage III et les quatre semaines après la mi-stage du stage IV). Celle-ci doit entre autres comprendre les éléments suivants :

1. Numéro de la leçon
2. Titre de la leçon (écrire un titre significatif de sorte qu'il indique clairement au lecteur le sujet de la leçon)
3. Niveau d'enseignement : indiquer uniquement au début de la séquence de cours s'il s'agit du même niveau
4. Durée du cours (habituellement de 75 minutes) : indiquer uniquement au début de la séquence de cours
5. Contenus de formation ainsi que les intentions didactiques et pédagogiques
6. Les préalables (s'il y a lieu)
7. Matériel et ressources nécessaires

*Un exemple de planification de cycle suit. Vous pouvez vous en inspirer.*

Semaine : du                      au                      (exemple de calendrier) – 1<sup>re</sup> secondaire

Jour cycle :					
	1	2	3	4	0
HORAIRE DATE	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
9h 30 à 10 h 45	Groupe 80 Cours 1 La moyenne	Groupe 81 Cours 1 La moyenne	Groupe 84 Cours 2		Journée pédagogique
	C-123	C-123	C-123		
11 h à 12 h 15			Groupe 80 Cours 2	Groupe 81 Cours 2	
			C- 123	C-123	
12 h 15 à 13 h 30 Période de diner					
12 h 50 à 13 h 20	Récupération		récupération		
13 h 30 à 14 h 45				Groupe 80 Cours 3	
				C-123	
15 h à 16 h 15	Groupe 44 Cours 1 La moyenne	Groupe 84 Cours 1 La moyenne	Groupe 44 Cours 2	Groupe 84 Cours 3	
	C-123	C-123	C-123	C-123	
Activités parascolaires, Rencontres de parents, etc.	... ou case supplémentaire si l'horaire comprend plus de 4 périodes.				

Semaine du            au

Jour cycle :		5	6	7	8	9
HORAIRE DATE	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI	
9h 30 à 10 h 45		Groupe 81 Cours 4		Groupe 80 Cours 5	Groupe 80 Cours 6	
				C-123	C-123	
11 h à 12 h 15	Groupe 84 Cours 4	Groupe 44 Cours 3	Groupe 44 Cours 4		Cours 44 Cours 6	
	C-123	C-123	C-123			
12 h 15 à 13 h 30 Période de dîner 12 h 50 à 13 h 20						
			récupération			
13 h 30 à 14 h 45	Groupe 81 Cours 3	Groupe 84 Cours 5		Cours 44 Cours 5		
	C-123	C-123		C-123		
15 h à 16 h 15		Groupe 80 Cours 4	Groupe 81 Cours 5	Groupe 81 Cours 6	Groupe 84 Cours 6	
		C-123	C-123	C-123	C-123	

### LA MOYENNE :

#### SON SENS ET DEUX RAISONNEMENTS POUR DÉTERMINER SA VALEUR

**Niveau :** 1<sup>re</sup> secondaire

**Durée totale :** 75 minutes

**Intentions :** Faire une activité qui permettra d'introduire le concept de moyenne et sa définition en lui donnant du sens, sur la base des deux raisonnements fondamentaux « total-répartition » et « mise à niveau ».

**Préalables :** Nous sommes en début d'apprentissage. Nous savons que les élèves ont été initiés à la moyenne arithmétique d'une manière élémentaire au primaire.

**Matériel :**

- Article de journal projeté sur le TNI;
- Neuf enveloppes de 4 paquets de cure-dents (4, 8, 14 et 22 cure-dents) : huit enveloppes pour les élèves et une pour le retour;
- Relevé des questions utilisées (questions notées au tableau) ;
- Photocopies du devoir.

...

### PLANIFICATION DE CYCLE DU STAGE

Cours 75 minutes	Activités d'enseignement et d'apprentissage	Liens PDA/PFEQ
1 Date	Intention didactique ( <i>formuler l'objectif global et principal du cours</i> ) :	<i>Indiquer les compétences et notions principales (réf.) ainsi que les préalables si nécessaires</i>
	<i>Décrire globalement les activités d'enseignement et d'apprentissage qui seront réalisées durant le cours.</i>	
2 Date	Intention didactique :	
3 Date	Intention didactique :	
4 Date	Intention didactique :	
...	Intention didactique :	

Aux pages suivantes se trouve un exemple de planification de cycle de stage III. Voici une série de questions que vous pourriez vous poser pour valider votre planification de cycle :

- ✓ L'intention didactique (objectifs) permet-elle de savoir ce que les élèves devront être en mesure de faire (ou de connaître) à la fin de chaque cours?
- ✓ Montre-t-elle une cohérence et une progression d'un cours à l'autre?
- ✓ Les descriptions d'activités d'enseignement permettent-elles de connaître la ou les stratégies d'enseignement que prévoit mettre en œuvre la personne stagiaire?
- ✓ Les descriptions d'activités d'apprentissage permettent-elles de connaître la ou les tâches qui seront réalisées par les élèves?
- ✓ Les indications relatives aux prescriptions sont-elles cohérentes avec l'intention didactique ?
- ✓ Les indications relatives aux prescriptions sont-elles bien ciblées compte tenu du niveau des élèves?

PLANIFICATION DE CYCLE DU STAGE

Cours 75 minutes	Activités d'enseignement et d'apprentissage		Liens PDA/PFEQ
Cours 1 Date	Intention didactique : Apprendre à tenir compte des paramètres de la tâche d'écriture (texte justificatif) pour sélectionner les informations pertinentes dans les textes de référence		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présentation et survol des textes du dossier préparatoire de l'épreuve de 2017 : Passeport pour le monde</li> <li>✓ Ce travail sera fait majoritairement en plénière. Le but est d'amener les élèves à utiliser la stratégie de survol pour anticiper le contenu des textes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Poursuivre la phrase dictée du jour pour l'étude de l'accord du verbe avec le sujet (phrase 1)</li> </ul>	<p>Travailler les stratégies de lecture au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire afin de planifier l'écriture de son texte.</p> <p>Nous sommes en début d'apprentissage. Nous savons que les élèves ont déjà fait ce genre de travail.</p> <p>Sujets coordonnés</p>
Cours 2 Date	Intention didactique : Apprendre à tenir compte des paramètres de la tâche d'écriture (texte justificatif) pour sélectionner les informations pertinentes dans les textes de référence		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lecture et annotation des deux premiers textes du dossier préparatoire</li> <li>✓ Ce travail sera fait majoritairement en plénière. Le but est de modéliser le plus possible l'annotation de textes afin que les élèves comprennent bien ce qu'ils auront à faire lors de l'examen de mai.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Poursuivre la phrase dictée du jour pour l'étude de l'accord du verbe avec le sujet (phrase 2)</li> </ul>	<p>Travailler les stratégies de lecture au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire afin de planifier l'écriture de son texte.</p> <p>Sujets coordonnés</p>
Cours 3 Date	Intention didactique : Apprendre à tenir compte des paramètres de la tâche d'écriture (texte justificatif) pour sélectionner les informations pertinentes dans les textes de référence		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lecture et annotation de la suite textes du dossier préparatoire</li> <li>✓ Ce travail sera fait majoritairement en coopération. Le but est de permettre aux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Poursuivre la phrase dictée du jour pour l'étude de l'accord du verbe avec le sujet (phrase 3)</li> </ul>	<p>Travailler les stratégies de lecture au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire afin de planifier l'écriture de son texte.</p>

	élèves de s'exercer. Par ailleurs, il y a aura un retour en grand groupe pour s'assurer que tous ont bien compris la tâche.		Sujets coordonnés
Cours 4 Date	Intention didactique : Apprendre à organiser une feuille de notes et à élaborer le plan de son texte justificatif		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modélisation de la feuille de notes : quoi y écrire et quoi ne pas y écrire? <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Le plan du texte : Il y a aura un enseignement magistral des éléments à écrire sur la feuille de notes et les élèves travailleront le plan du texte en équipe. Un retour sera fait en plénière. Nous travaillerons ces divers éléments toujours à l'aide de l'épreuve de 2017.</li> </ul> </li> </ul>		Travailler les stratégies de lecture au 1 <sup>er</sup> cycle du secondaire afin de planifier l'écriture de son texte. Même si les élèves ont déjà planifié des textes, nous ferons un retour sur l'importance de la planification dans le processus d'écriture <sup>1</sup> .
Cours 5 Date	Intention didactique : Apprendre à rédiger un texte justificatif		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modélisation de la composition en insistant sur le paragraphe d'introduction ou sur la séquence justificative</li> <li>• ...</li> </ul>		Alloprof - Le texte descriptif - justificatif <a href="https://youtu.be/d2Q8kfhA9z8">https://youtu.be/d2Q8kfhA9z8</a>
Cours 6 Date	Intention didactique : ...		
	•		
Cours 7 Date	Intention didactique : ...		
	•		
Cours 8 Date	Intention didactique : ...		
	•		

<sup>1</sup>Paradis, H. (2012). La planification d'un texte: pourquoi, comment ? *Correspondance*, Volume 18, numéro 1, octobre 2012.

#### 4.4 Des canevas de planification de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ)

### Modèle de planification d'une SAÉ

CONTEXTE DE RÉALISATION	
<b>Titre :</b>	
<b>Année :</b>	<b>Durée</b> (nombre de périodes et répartition dans le temps) :

PHASE PRÉACTIVE / ANALYSE PRÉALABLE	
Composantes	Contexte signifiant présenté ou issu des élèves
<p>Dans cette phase, je gagne à :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier les <b>intérêts</b> des élèves qui seront un levier à leur engagement;</li> <li>• Imaginer un <b>contexte signifiant</b> pour réaliser les apprentissages souhaités (p. ex. : défi à relever, but collectif, problème à résoudre, question à traiter, production attendue, etc.).</li> </ul>	

VUE D'ENSEMBLE DE LA SÉQUENCE PÉDAGOGIQUE DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE (SEA)					
SAÉ	Phase dans l'apprentissage (préparation, réalisation, intégration)	Description sommaire de la SAÉ (tâches et activités d'apprentissage, actions principales des élèves et de l'enseignant)	Intentions d'apprentissage	Moyens de vérifier la progression des élèves (au fur et à mesure et au terme de la séquence)	Besoins des élèves pour apprendre
n° 1					
n° 2					
n° 3					
n° 4					
n° 5					

Adapté du modèle élaboré par Léna Bergeron et Lise-Anne St-Vincent, responsables des stages au BÉPEP à l'UQTR

## Slame!

À partir d'une thématique touchant les élèves, faire produire des slams

Intention : à la fin du projet, les élèves seront capables d'utiliser des ressources de langue pour nommer et caractériser une réalité qu'ils dénoncent ou valorisent (lexique et figures de style), maintenir un point de vue (modalisation) et créer des effets à l'oral (éléments verbaux et paraverbaux)

Niveau	Moment de l'année	Durée
2 <sup>e</sup> cycle du secondaire (4 <sup>e</sup> secondaire)	Selon la planification de l'enseignant	9 leçons

DGF	Compétence(s) transversale(s)
Médias Axe(s) : Appréciation des représentations médiatiques de la réalité	Exploiter les technologies de l'information et de communication

Compétence(s) disciplinaire(s)	Famille(s) de situations
Communiquer oralement selon des modalités variées	<ul style="list-style-type: none"><li>• Découvrir des œuvres de création (écoute)</li><li>• Défendre des idées en ayant recours à la prise de parole individuelle (prise de parole)</li></ul>
Écrire des textes variés	<ul style="list-style-type: none"><li>• Créer en élaborant un texte littéraire (slam)</li></ul>
(La lecture est mobilisée, mais pas ciblée en terme d'apprentissages systématiques et planifiés. Elle ne fera pas l'objet d'une évaluation)	

### Préparation

- 1- Écoute de la chanson « Nés sous la même étoile »
- 2- Discussion en sous-groupes au sujet de la chanson (de quoi parle le texte, quel est le propos de l'auteur ?).
- 3- Trouver un poème qui aborde le même thème.
- 4- Trouver un bout de documentaire sur le même sujet.
  - a. Quel est le propos ? Quelle thèse les auteurs défendent-ils ? Que veulent-ils dénoncer ? Quel univers est décrit ? Quel est le point de vue de chaque auteur ? Pourquoi ces gens ont-ils décidé de prendre la parole sous cette forme-là ? Pourquoi devient-on un poète engagé ? Quelle est la force de ce média artistique par rapport à un média plus informatif ? Etc.

---

---

## Réalisation

1. Présentation du projet (slams) / thématique / liens avec les apprentissages précédents (Appuyer ses propos en élaborant des justifications)
2. Production initiale : Rédaction d'un slam (selon la conception de l'élève)
3. Observation et écoute de 3 textes « slam » et identification avec les élèves des caractéristiques du genre
4. Observation par les élèves des ressemblances et des différences avec leur propre texte
5. Identification des besoins d'apprentissage par les élève / complétée par l'enseignant
6. Apprentissages en écriture – entre chaque leçon l'élève réécrit son texte en intégrant le nouveau savoir
  - a. Atelier 1 : Recherche d'arguments sur le sujet choisi
  - b. Atelier 2 : Modalisation et maintien du point de vue
  - c. Atelier 3 : Formation des mots (composition, télescopage, abrègement) et néologismes
  - d. Atelier 4 : Figures de style
7. Demander à 2 élèves de déclamer leur texte devant la classe / notez les points positifs et négatifs
8. Écouter des slams et identifier 2 ou 3 aspects à travailler
9. Apprentissage en oral – entre chaque leçon, en sous-groupes, les élèves s'exercent et s'entraident à déclamer leur slam en intégrant le nouveau savoir
  - a. Atelier 1 : Éléments verbaux permettant de créer des effets
  - b. Atelier 2 : Éléments paraverbaux permettant de créer des effets

---

---

## Intégration

1. Déterminer avec eux ce qui doit être évalué. Préparer la fiche d'évaluation. En sous-groupes, ils doivent s'évaluer avant le slam.
2. Présentation du slam. Enregistrement des slams / production d'un CD
3. Évaluation à l'aide de la grille
4. Retour sur le projet :
  - a. Faire une auto-évaluation de son slam
  - b. Établir les nouveaux apprentissages réalisés (sur le genre, sur la langue)
  - c. Ressortir les nouvelles stratégies acquises
  - d. Relever les difficultés rencontrées et réfléchir à des moyens de les surmonter.

## Évaluation

### Critères d'évaluation : Écriture et Oral

- S'adapter à la situation de communication
- Élaborer un texte cohérent
- Utiliser un vocabulaire évocateur
- Utiliser les éléments verbaux, non-verbaux et paraverbaux de manière appropriée

### Outils et moments d'évaluation

- Grille d'observation par les pairs
- Grille d'évaluation du texte
- Grille d'évaluation de la prestation orale (par les pairs)

## 5 Bibliographie

---

- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *High Educ*, 32, 347-364.
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe. Les cinq ingrédients essentiels*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement: Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2003). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école*. Québec: Ministère de l'Éducation et ministère de la Culture et des Communications.
- Gouvernement du Québec (2004). *Programme de formation de l'école québécoise : secondaire 1er cycle*. Québec: Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2009). *Programme de formation de l'école québécois : secondaire 2e cycle*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2011). *La progression des apprentissages au secondaire*. Québec: Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.
- Hébert, M. (2019). *Lire et apprécier les romans en classe. Enseignement explicite, journaux et cercles de lecture*. Montréal: Chenelière éducation.
- Rouiller, Y. et Howden, J. (2009). *La pédagogie coopérative. Reflets de pratiques et approfondissements*. Montréal: Chenelière éducation.
- Wiggins, G. et McTighe, J. (2011). *The Understanding by Design. Guide to create High-Quality Units*. Alexandria, USA: ASCD.

### **Autres références relatives à la planification des apprentissages**

- Goupil et Lusignan (1993). *Apprentissages et enseignement en milieu scolaire*. Boucherville : Gaétan Morin.
- Langlois & Cloutier (2006). *La planification pédagogique au secondaire*. Montréal : Éditions Hurtubise
- Granger, N., Messier, G. et Portelance, L. (2020). *Planifier son enseignement au secondaire*. Montréal : JFD Éditions
- Morissette, R. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal : Chenelière McGraw-Hill.
- Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Montréal : Chenelière.