

*** SVP partager l'URL du document plutôt que de transmettre le PDF ***

**Les pratiques
professionnelles
enseignantes
au niveau collégial**

Instruments autodiagnostiques

Guy Archambault

Cégep Beauce-Appalaches

Regroupement des collèges PERFORMA

octobre 1999

723880



CENTRE DE
DOCUMENTATION COLLÉGIALE
5 - NOV. 1999

**Les pratiques
professionnelles
enseignantes
au niveau collégial**

Instruments autodiagnostiques

Guy Archambault

Cégep Beauce-Appalaches

Regroupement des collèges PERFORMA

octobre 1999



30000007238805

**Document produit grâce à une subvention
du Regroupement des collèges PERFORMA**

71-18263
723 880

Les membres du regroupement des collèges PERFORMA
peuvent obtenir des exemplaires de cet ouvrage
en s'adressant au répondant local PERFORMA de chaque collège.

**La reproduction des instruments, des schémas et des textes
est autorisée par l'auteur dans chaque collège
à la condition de citer la source.
Leur adaptation est aussi autorisée à la condition de décrire
le traitement qui a été fait.**

Ceux qui ne sont pas membres du regroupement des collèges PERFORMA
peuvent obtenir des exemplaires de cet ouvrage
en écrivant à l'auteur à l'adresse suivante:

Guy Archambault, 305, rue Manereuil, Louiseville, Qc J5V 2V8

(20\$ par exemplaire, payable à l'avance. Le prix inclut les taxes et les frais d'envoi.)

Dépôt légal - 4ème trimestre 1999
ISBN 2-9805272-3-8
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

Table des matières

Introduction	page	1
Chapitre I Les instruments autodiagnostiques	page	5
Instrument no 1		
Analyse en profondeur des compétences	page	9
Instrument no 2		
Portrait général	page	23
Instrument no 3		
Analyse des rôles exercés en classe	page	33
Instrument no 4		
Analyse de l'approche systémique utilisée	page	47
Instrument no 5		
La motivation à l'apprentissage suscitée	page	55
Instrument no 6		
Le type d'intégration des apprentissages favorisée	page	65
Instrument no 7		
Diagnostic comparé «Professeur-Étudiants»	page	75
Instrument no 8		
Version <i>formateur</i> d'adultes en situation de travail	page	89
Chapitre II Origines du questionnaire autodiagnostique	page	99
Chapitre III Les assises épistémologiques du questionnaire	page	105
Chapitre IV Les dimensions couvertes par le questionnaire	page	121
Chapitre V Méthodologie de la recherche-développement	page	143
Conclusion	page	153
Éléments bibliographiques	page	157
Annexe 1	Questionnaire administré pour la recherche	page 159
Annexe 2	Quelques fondements physiologiques d'un modèle de l'apprentissage vu comme une activité humaine composée de représentations, d'actions, d'intentions et de régulation.	page 167
Annexe 3	Exemples d'adaptation du questionnaire aux besoins du milieu.	page 175
Annexe 4	Le cadre théorique en quelques schémas	page 177

Liste des tableaux et des schémas de concepts

Tableaux

- Les éléments et les pratiques qui définissent les compétences spécifiques pages 20-21
- Les compétences spécifiques à la profession enseignante en regard des compétences transversales qui les transcendent page 126

Schémas de concepts

- La personne humaine, un être de conscience, qui, en apprenant, se construit de sa naissance à sa mort page 112
- L'impact des pratiques professionnelles enseignantes sur l'apprentissage page 116
- Les quatre grands domaines d'exercice de l'activité humaine en tant qu'objets et résultats d'apprentissage page 124
- Les trois grands rôles de l'enseignant page 129
- La motivation intrinsèque à l'apprentissage page 134
- Cinq formes d'intégration des apprentissages page 142
- Schéma général du cadre théorique page 179
- Le processus de gestion d'un projet pédagogique page 181
- La pratique professionnelle enseignante dans une perspective de gestion systémique du groupe-classe page 183
- Les quatre grands phénomènes du processus d'apprentissage page 185
- La gestion de l'interaction professionnelle dans le groupe-classe page 187

Remerciements

Cette *recherche-développement* n'aurait pu se concrétiser sans l'apport d'une subvention de la partie collégiale du comité mixte de Performa ni sans le parrainage du cégep Beauce-Appalaches.

Nous tenons à remercier particulièrement madame Rachel Aubé qui n'a pas compté ses heures dans l'analyse statistique nécessaire pour s'assurer de la fidélité et de la validité de concept de l'instrument. Les nombreux conseils de François Lasnier nous ont été aussi d'un grand secours dans les moments de grande noirceur « méta-statistique ». Nous nous devons aussi de souligner l'apport inestimable de madame Dominique Fournel à la rédaction des énoncés du questionnaire de recherche.

Nous sommes reconnaissant aux enseignantes et enseignants des collèges suivants d'avoir complété le questionnaire qui était le point de départ de la présente « recherche développement » :

Cégep André-Laurendeau, Cégep Beauce-Appalaches, Collège François-Xavier-Garneau, Cégep Granby Haute-Yamaska, Institut de technologie agro-alimentaire de la Pocatière, Institut de technologie agro-alimentaire de Saint-Hyacinthe, Cégep régional de Lanaudière, Cégep de Lévis-Lauzon, Collège de Maisonneuve, Cégep Marie-Victorin, Collège Montmorency, Cégep de Rivière-du-Loup, Cégep de Sainte-Foy, Cégep de Saint-Hyacinthe, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, Collège Shawinigan, Collège de Sherbrooke, Cégep de Trois-Rivières et Cégep du Vieux Montréal.

Nous remercions enfin les répondants locaux et les répondantes locales de Performa qui nous ont apporté support, encouragement et commentaires dans la réalisation de la recherche, et plus particulièrement **Hélène Allaire**, **Pierre Deshaies** et **Danielle Raymond** pour leur accompagnement chaleureux et intelligent et pour leurs commentaires riches de contenu et de distanciation créatrice.

Petit catéchisme de l'enseignant en dix questions et réponses

1- Qu'est-ce qu'enseigner?

Enseigner, c'est aider quelqu'un à apprendre.

2- Qu'est-ce qu'apprendre?

Apprendre, c'est intégrer quelque chose d'important à sa vie.

3- Qu'est-ce qu'intégrer?

Intégrer, c'est ancrer dans son cerveau un modèle ou un processus d'action important pour soi de manière à le retrouver au moment opportun pour l'utiliser ou l'enrichir.

4- Qu'est-ce qu'aider à apprendre?

Aider à apprendre, c'est intervenir auprès de personnes à l'aide de pratiques professionnelles inscrites dans des rôles précis pour faciliter l'intégration d'apprentissages importants pour elles.

5- Quels sont les rôles essentiels d'un enseignant en classe?

Ils sont au nombre de trois : didacticien, facilitateur et animateur.

6- Les pratiques professionnelles enseignantes sont-elles nombreuses ?

Oui, elles sont nombreuses et variées.

7- Pourquoi sont-elles nombreuses et variées?

Parce qu'il y a une variété innombrable d'objets, de situations et de styles d'apprentissage.

8- Peut-on donner une vue d'ensemble significative de ces pratiques ?

Oui, en les regroupant autour de compétences qui leur donnent un sens.

9- De combien de compétences est composée cette vue d'ensemble?

Seize compétences donnent un bon aperçu de l'ensemble des pratiques professionnelles enseignantes exercées en classe.

10- Énumérez et explicitiez ces compétences.

Introduction

Introduction

Le but du présent document, résultat d'une *recherche-développement*,¹ est de présenter aux répondants locaux de Performa des instruments créés pour supporter la réflexion des professeurs à propos de leurs pratiques enseignantes. La création de ces instruments visait à soutenir les répondants locaux dans l'exercice de leur rôle de formateur et d'animateur pédagogique. L'accompagnement des professeurs, à l'aide de ces instruments, peut éventuellement amener les répondants locaux à créer des situations de perfectionnement appropriées.

Les instruments autodiagnostiques, par leurs formats et protocoles variés, peuvent répondre à des situations ou à des besoins divers : encadrer de nouveaux professeurs, permettre à un enseignant de comparer la perception qu'il se fait de ses pratiques avec celle de ses étudiants, donner l'occasion à des enseignants expérimentés ou à des formateurs d'adultes de faire le point dans l'exercice de leur profession, etc. Faciles à utiliser, ces instruments visent à refléter l'action pédagogique telle qu'exercée par l'enseignant dans son milieu professionnel. Ils peuvent aussi conduire à identifier et créer des moyens appropriés pour supporter le développement professionnel selon le diagnostic posé. Ils peuvent aussi être adaptés et transformés par chaque répondant local selon les besoins du milieu.²

L'instrument principal, développé avec une méthodologie rigoureuse, s'appuie sur une analyse de fidélité et de validité de contenu et de concept. L'analyse a été menée à l'aide de différents tests statistiques sur les réponses apportées au questionnaire par 164 professeurs issus de programmes et de cégeps différents. L'échantillon est composé de strates respectant les nombres nécessaires pour ces tests quant aux variables suivantes : sexe, années d'expérience en enseignement et formation universitaire en pédagogie.

Chacun des huit instruments présentés est composé de pratiques professionnelles enseignantes qui, d'après des recherches scientifiques, s'étaient avérées pertinentes pour faciliter l'apprentissage. Mais comme ces recherches concernaient des élèves issus de niveaux d'enseignement autres que celui du collégial ou issus d'un milieu collégial mais autre que francophone, il fallait recourir à l'opinion de praticiens de l'enseignement collégial québécois francophone pour valider la pertinence de leurs résultats au contexte des cégeps.

La réalisation des instruments autodiagnostiques supposait une définition claire de la profession enseignante au collégial. Une telle définition n'existait pas. En cette absence, la nature des pratiques professionnelles enseignantes au collégial et la nature du service rendu à l'étudiant sont devenues les facteurs centraux pour concevoir les instruments.

¹ Cette expression est tirée de VAN der MAREN, J.M. (1993), *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Faculté des sciences de l'Éducation, Université de Montréal, Montréal, pages 3-4 à 3-6. (...) *trois genres de recherches réalisent des enjeux pragmatiques : la recherche évaluative pour fin d'amélioration ou d'adaptation, la recherche-action inspirée de l'analyse des systèmes et la recherche-développement. (...) Si la solution consiste à produire un objet matériel, une recherche de développement se poursuit; (...).*

² Nous donnons, à l'annexe 3, deux courts exemples d'utilisation et d'adaptation du questionnaire à des besoins particuliers.

Dans une perspective pédagogique de type constructiviste-interactionniste, le service professionnel rendu par un professeur peut se définir en termes d'aide à l'apprentissage. Les instruments proposés regroupent des pratiques quotidiennes qui, après enquête auprès d'enseignants de cégep, sont jugées efficaces pour aider l'apprentissage dans un contexte de groupe-classe au collégial.

Le cadre conceptuel utilisé pour décrire la spécificité de la profession enseignante au collégial repose sur une double étude. L'une a porté sur l'apprentissage; l'autre sur les pratiques professionnelles de l'aide à l'apprentissage. La double étude a conduit à forger des instruments où les professeurs ont eux-mêmes fait l'analyse de leurs pratiques professionnelles. Nous avons ainsi appliqué un principe praxéologique, qui postule que l'enseignement est, de façon récurrente, une recherche dans l'action. Nous aurons l'occasion de développer ce point de façon plus détaillée au troisième chapitre du présent document.

Le présent document présente, au premier chapitre, deux instruments autodiagnostiques pour lesquels la consistance interne (la fidélité) et la validation de contenu et de concept ont été assurées. Le premier chapitre présente aussi six autres questionnaires autodiagnostiques dérivés de ces deux instruments; ces six instruments profitent de la validité de contenu assurée par le cadre théorique de la présente recherche mais n'ont pas, faute de temps, subi les tests statistiques nécessaires pour assurer leur consistance interne et leur validité de concept. Chacun des huit questionnaires possède un protocole d'utilisation spécifique.

Le deuxième chapitre relate brièvement l'origine de la présente *recherche-développement* tandis que le troisième chapitre définit les assises épistémologiques des 80 pratiques des deux questionnaires validés et les regroupe autour de huit compétences liées au processus de gestion d'une intervention pédagogique.

Le chapitre quatre décrit les cinq dimensions d'analyse impliquées dans les 80 pratiques. Ces cinq dimensions sont : 1- les compétences à gérer le processus d'intervention pédagogique; 2- les rôles liés à la gestion de l'intervention pédagogique; 3- les relations systémiques entretenues par le professeur avec le groupe-classe, l'institution collégiale et la société environnante; 4- l'impact des pratiques utilisées sur la motivation intrinsèque à l'apprentissage; 5- l'impact des pratiques utilisées sur l'intégration en profondeur des apprentissages.

Le cinquième chapitre précise la méthodologie de construction du questionnaire principal et les analyses statistiques effectuées pour assurer sa fidélité et sa validité. La conclusion présente quelques statistiques descriptives sur l'état de la pratique enseignante des répondants; il amène aussi quelques suggestions pour consolider les instruments développés et pour rendre plus aisée leur utilisation.

Chapitre I

Les instruments autodiagnostiques

Les instruments

Instrument no 1

Analyse des compétences professionnelles enseignantes (analyse en profondeur)

Instrument no 2

Analyse des compétences professionnelles enseignantes (portrait général)

Instrument no 3

Analyse des rôles professionnels exercés

Instrument no 4

Analyse des relations systémiques entretenues avec l'environnement social

Instrument no 5

Analyse de la motivation à l'apprentissage suscitée

Instrument no 6

Analyse du type d'intégration des apprentissages favorisé

Instrument no 7

Diagnostic comparé entre la perception du professeur et celle de ses étudiants

Instrument no 8

Autodiagnostic pour les formateurs d'adultes (portrait général)

- Chacun des huit instruments autodiagnostiques est composé d'un protocole d'administration et d'un questionnaire. Les instruments nos 1, 3, 4, 5 et 6 sont accompagnés d'une fiche de compilation des réponses et d'une brève fiche d'interprétation. Les questionnaires nos 2, 7 et 8 sont d'abord et avant tout des instruments de support à la réflexion personnelle; l'interprétation des résultats se fait tout en complétant les différentes étapes définies dans le protocole.

- Pour accompagner et alimenter les professeurs dans leur réflexion et leur interprétation à propos des réponses qu'ils apportent aux huit questionnaires, le répondant local aura probablement avantage à s'inspirer des chapitres III (les assises épistémologiques) et IV (les dimensions couvertes par les instruments) du présent document. Le point 4.1 du chapitre IV explicite davantage le rationnel sous-jacent aux questionnaires nos 1, 2, 7 et 8; le point 4.2 explicite davantage celui du questionnaire no 3; le point 4.3 celui du questionnaire no 4; le point 4.4 celui du questionnaire 5 et le point 4.5 celui du questionnaire no 6.

- L'utilisation du questionnaire no 1 pour identifier les besoins de perfectionnement d'un groupe peut poser des difficultés en l'absence de programme informatique pour administrer le questionnaire et pour saisir, compiler et interpréter les réponses, notamment si on veut aussi tenir compte en même temps des questionnaires dérivés nos 3, 4, 5 et 6. Si l'instrument no 1 est jugé utile, il serait intéressant de développer un tel programme informatique.

Instrument no 1

Questionnaire sur les pratiques professionnelles enseignantes

Version «analyse en profondeur des compétences»

Pour ne pas alourdir le texte, le masculin est utilisé comme genre épïcène.

Questionnaire sur les pratiques professionnelles enseignantes

Diagnostic personnel

Version «analyse en profondeur des compétences»

Contenu et objectifs du questionnaire

Le questionnaire est d'abord et avant tout un instrument de diagnostic personnel. Il contient 80 pratiques professionnelles enseignantes qui contribuent, selon de nombreuses recherches, à aider les étudiants dans leur apprentissage. Ces pratiques ont été validées par un groupe de 164 professeurs issus de plusieurs cégeps différents et y enseignant dans des programmes variés. Le questionnaire permet au professeur de définir son style personnel et ses forces professionnelles en identifiant les compétences et les pratiques qu'il maîtrise bien. Il peut aussi permettre de repérer les compétences et les pratiques qu'il aurait avantage à développer ou mieux maîtriser pour améliorer son efficacité professionnelle.

Procédures à suivre pour compléter le questionnaire.

Avant de répondre au questionnaire, vous pouvez prendre connaissance des 80 énoncés. Cette lecture préalable peut être utile, car souvent le sens des uns s'éclaircit à la lumière d'autres.

Cotez chaque énoncé sur la fiche de compilation selon l'échelle suivante:

Je ne recours jamais à cette pratique	Je recours parfois à cette pratique	Je recours très régulièrement à cette pratique
0	5	10

Questionnaire sur les pratiques professionnelles enseignantes

Version «analyse en profondeur des compétences»

Les pratiques professionnelles enseignantes

- 1- Je me tiens à jour sur les réalités auxquelles font face les étudiants à la sortie de leur programme d'études.
- 2- Je m'implique dans les travaux auxquels est associé mon département concernant l'élaboration, l'implantation, la gestion ou l'évaluation de programmes d'études.
- 3- Je prends des moyens pour approfondir ma connaissance des caractéristiques des étudiants (questionnaires, entrevues, rencontres informelles, etc.).
- 4- Je tiens compte du projet éducatif du collège dans la préparation de mes cours.
- 5- Je détermine, avec le département, la contribution de mes cours aux profils de sortie des programmes qui nous concernent.
- 6- Je définis les objectifs d'apprentissage en termes de compétences à développer.
- 7- Je détermine des critères pour apprécier l'atteinte des objectifs du cours.
- 8- Je choisis, pour chacun de mes cours, une approche pédagogique pertinente avec les objectifs du programme.
- 9- Je choisis des activités d'apprentissage propres à développer les compétences visées dans le cours.
- 10- Je choisis une approche pédagogique propre à atteindre les objectifs dans le temps prévu pour le cours.
- 11- Je détermine à l'avance les concepts, habiletés et attitudes qui seront le centre autour duquel se développeront progressivement les différents apprentissages du cours.
- 12- Je structure les activités d'apprentissage en me référant à un modèle, personnel ou collectif, du processus d'apprentissage chez l'étudiant de cégep.
- 13- J'organise et planifie les activités dans une séquence favorisant l'inclusion progressive des apprentissages.
- 14- Je contribue à définir le système départemental de suivi et d'encadrement des étudiants.

- 15- Je communique aux étudiants un plan de cours.
- 16- Je formule le plan de cours dans un langage accessible aux étudiants.
- 17- Je précise aux étudiants les liens existants entre le cours, leur programme d'études et le projet éducatif du collège.
- 18- J'aide les étudiants à se définir des objectifs personnels d'apprentissage.
- 19- Je décris aux étudiants comment la réalisation des activités d'apprentissage leur sera utile pour développer leur compétence.
- 20- Je situe chaque activité d'apprentissage dans l'ensemble de la démarche du cours.
- 21- Je précise clairement aux étudiants les procédures à suivre pour réaliser les activités d'apprentissage (individuelle ou en équipe).
- 22- J'indique aux étudiants la durée des activités d'apprentissage (individuelle ou en équipe).
- 23- J'illustre concrètement ce qui est attendu d'un travail (individuel ou d'équipe) à l'aide d'exemples, de modèles ou de démonstrations explicites.
- 24- J'utilise une activité spéciale propre à créer un climat de confiance dès le premier cours.
- 25- Je définis aux étudiants des règles de vie en groupe qui sont simples et peu nombreuses (absences, retards, droit de parole, etc.).
- 26- J'annonce les règles de vie en groupe dès la première rencontre.
- 27- Je demeure authentique dans l'exercice de mon rôle (exemples: partager avec les étudiants une expérience vécue, une de mes valeurs, échanger avec eux après un cours, faire de l'humour, etc.).
- 28- J'ai une attitude accueillante et chaleureuse envers les étudiants.
- 29- J'appelle les étudiants par leur nom ou prénom.
- 30- Je maintiens la communication avec les étudiants dans un registre de langage plus proche de celui de la conversation que du discours savant.
- 31- J'associe les étudiants aux décisions qui les concernent.
- 32- Je laisse aux étudiants beaucoup de liberté de choix (exemples: dans la manière de faire les travaux, dans le partage des tâches entre eux dans une équipe, dans le type de travaux à réaliser, etc.).

- 33- Je résume au début de certains cours ce qui a été abordé dans les cours précédents.
- 34- Je relie les nouvelles connaissances et habiletés à quelque chose de déjà connu et familier à l'étudiant.
- 35- J'ai recours à l'exposé synthèse pour aider les étudiants à schématiser et à intégrer progressivement les apprentissages.
- 36- Je donne l'occasion aux étudiants de faire eux-mêmes un résumé, un tableau ou un schéma pour réviser les apprentissages réalisés.
- 37- Lorsque je pose des questions au groupe, je laisse les étudiants répondre eux-mêmes à la grande majorité des questions.
- 38- Je laisse le temps requis pour répondre à une question posée en classe selon la difficulté qu'elle représente à l'étudiant qui tente d'y répondre.
- 39- J'augmente progressivement le degré de difficulté des questions posées au fur et à mesure du déroulement du cours.
- 40- Je n'augmente le degré de difficulté des questions que si le taux des bonnes réponses aux questions antérieures augmente.
- 41- Je varie le format des exposés (exemples: multimédia, conférence, débat, panel, audition de films, pièces musicales ou théâtrales, exposé informel, etc.).
- 42- J'ai recours à des activités permettant aux étudiants d'échanger ou de travailler en équipe (exemples: discussion, enseignement entre pairs, étude de texte ou de cas, jeux de rôles, etc.).
- 43- J'utilise des activités d'apprentissage variées.
- 44- Je recours à des activités d'apprentissage nécessitant la réalisation de tâches complexes.
- 45- Je recours à des activités d'apprentissage nécessitant l'utilisation des connaissances et des habiletés apprises antérieurement dans le cours.
- 46- J'enseigne de façon explicite le processus de résolution de problème.
- 47- Je repère rapidement les conceptions fausses ou les préjugés des étudiants à propos des objets d'apprentissage.
- 48- Je détecte rapidement les difficultés rencontrées par les étudiants dans les travaux individuels ou collectifs.
- 49- Je vérifie, par de courtes questions posées de temps en temps, la compréhension que les étudiants se font de ce qui se dit ou se fait en classe.

- 50- Je fais décrire à *voix haute* par les étudiants les raisonnements et les stratégies qu'ils utilisent pour résoudre les problèmes soumis à leur attention.
- 51- J'utilise des simulations pour vérifier l'aptitude à transférer un apprentissage fait en classe à la vie réelle.
- 52- Je précise aux étudiants les éléments qui font l'objet de feed-back régulier.
- 53- J'assure aux étudiants qui ont besoin davantage d'aide un suivi individuel spécial (sous forme de rencontre de diagnostic, de suivi ou de *coaching*).
- 54- J'examine avec les étudiants les causes de leurs réussites et échecs.
- 55- J'initie moi-même la communication de feed-back aux étudiants.
- 56- J'assure la mise en place des conditions propices à la communication de feed-back aux étudiants (moment, durée, lieux instruments de soutien, etc.).
- 57- Je fournis aux étudiants des instruments d'autoévaluation pour qu'ils s'assurent eux-mêmes de la progression de leur apprentissage.
- 58- J'aide les étudiants qui en ont besoin à corriger leurs méthodes de travail (prise de notes, gestion de leur temps, techniques d'étude, etc.).
- 59- Je fournis aux étudiants, sur les travaux exécutés en classe, des commentaires qui leur permettent de se réajuster immédiatement.
- 60- Je fournis aux étudiants des commentaires écrits significatifs sur les travaux exécutés hors de la classe.
- 61- Je suggère des trucs pour surmonter les difficultés dans la réalisation d'une activité.
- 62- Je suggère des trucs pour remédier aux lacunes observées dans les travaux.
- 63- J'ajuste mon mode de communication avec les étudiants lorsqu'ils sont émotionnellement impliqués.
- 64- Je gère avec souplesse les règles de vie commune lorsque des cas exceptionnels se présentent.
- 65- J'alterne mes exposés et démonstrations avec les activités d'apprentissage réalisées par les étudiants eux-mêmes.
- 66- J'adapte dans l'instant chaque activité pédagogique aux caractéristiques des étudiants.

- 67- Je relie au fur et à mesure les nouveaux acquis aux habiletés, attitudes et concepts centraux qui articulent entre eux les différents apprentissages.
- 68- Je substitue en cours de route des activités plus appropriées à celles proposées au départ lorsque ces dernières ne répondent pas aux besoins de la situation.
- 69- J'ajuste le niveau de difficulté des activités ou des travaux pour tenir compte de l'évolution réelle du groupe dans sa maîtrise de la compétence.
- 70- Je réajuste les séquences d'apprentissage en fonction du temps réel qu'a exigé le déroulement d'une activité.
- 71- Je n'évalue que les aspects vraiment importants du cours.
- 72- J'utilise des instruments d'évaluation pertinents, valides et fiables.
- 73- Je communique au début de la session les objets et les critères d'évaluation.
- 74- Je communique clairement les objets et les critères d'évaluation.
- 75- Je rappelle à l'occasion pendant le cours les objets et les critères d'évaluation.
- 76- Je fais un usage modéré de l'évaluation sommative.
- 77- J'évite que l'évaluation sommative ne serve à d'autres fins que l'appréciation d'une compétence (exemple: maintenir la présence en classe).
- 78- Je tiens compte des commentaires des étudiants sur mon approche pédagogique.
- 79- Je collige dans les travaux, examens et tests, les apprentissages les mieux maîtrisés et ceux qui le sont moins pour évaluer la pertinence de mon approche pédagogique.
- 80- J'examine attentivement dans quelle mesure la performance réalisée par les étudiants à la fin du cours peut être attribuée à l'approche pédagogique que j'ai utilisée.

Questionnaire sur les pratiques professionnelles enseignantes

Version «analyse en profondeur des compétences»

Fiche de compilation des scores

Procédures de compilation

- 1- Inscrire dans la case appropriée la cote donnée à chaque énoncé.
- 2- Additionner les «scores» de chaque colonne et inscrire le résultat dans la case appropriée à la ligne «Total».
- 3- Diviser chacun des huit «Totaux» par le nombre approprié inscrit dans une des cases de la ligne «divisé par».
- 4- Vous obtenez à la dernière ligne le pourcentage comparé des huit compétences professionnelles enseignantes.

Énoncé	Scores	Énoncé	Scores	Énoncé	Scores	Énoncé	Scores	Énoncé	Scores	Énoncé	Scores	Énoncé	Scores	Énoncé	Scores
									47						
									48						
							33		49						
							34		50						
							35		51						
							36		52						
							37		53					71	
				15		24		38		54				72	
				16		25		39		55		63		73	
1		8		17		26		40		56		64		74	
2		9		18		27		41		57		65		75	
3		10		19		28		42		58		66		76	
4		11		20		29		43		59		67		77	
5		12		21		30		44		60		68		78	
6		13		22		31		45		61		69		79	
7		14		23		32		46		62		70		80	
Total		Total		Total		Total		Total		Total		Total		Total	
divisé par 7		divisé par 7		divisé par 9		divisé par 9		divisé par 14		divisé par 16		divisé par 8		divisé par 10	
A		B		C		D		E		F		G		H	

Les pages qui suivent comportent un tableau synthèse pour supporter l'analyse des résultats obtenus.

Questionnaire sur les pratiques professionnelles enseignantes

Version «*analyse en profondeur des compétences*»

Fiche pour supporter l'analyse des résultats obtenus

Les 80 pratiques professionnelles enseignantes se regroupent autour de huit compétences et de trois méta-compétences nécessaires pour bien gérer un projet d'intervention pédagogique. Une analyse statistique rigoureuse des réponses au questionnaire autodiagnostique a permis de le valider en constatant que l'ensemble du questionnaire et chacune des huit compétences qui le composent revêtent une forte cohérence interne.

Les analyses statistiques ont aussi permis de décomposer chaque compétence en quelques éléments étroitement reliés entre eux. Ces éléments, constitués chacun de quelques pratiques, explicitent la compétence. Le tableau suivant présente de façon synthétique en deux pages la signification de chaque compétence. Chacune est décrite par ses éléments constitutifs, illustrée par les pratiques qui la concernent et située par rapport aux étapes de la gestion d'un projet d'intervention pédagogique.

Dans le tableau, la première colonne contient la définition de chaque compétence. La deuxième décrit les éléments de chaque compétence. La troisième cite les pratiques professionnelles qui leur sont liées et la quatrième colonne les situe en regard des trois étapes de la gestion d'un projet d'intervention pédagogique.

**Tableau synthèse
pour analyser les résultats obtenus**

Compétence	Éléments de compétence	Pratiques représentatives	Étape
A- Établir des objectifs en fonction des apprentissages à développer.	1- Préciser les objectifs d'apprentissage par des analyses systémiques. 2- Préciser les objectifs d'apprentissage par l'analyse des caractéristiques des étudiants.	nos 1, 2, 4, 5 nos 3, 6, 7	Concevoir l'intervention pédagogique.
B- Choisir une approche pédagogique propre à développer les objectifs d'apprentissage visés.	1- Choisir des formules et des activités pédagogiques pertinentes pour atteindre les objectifs d'apprentissage visés. 2- Créer les conditions nécessaires préalables à une utilisation efficace des formules et des activités pédagogiques choisies.	nos 8, 9, 10 nos 11, 12, 13, 14	Concevoir l'intervention pédagogique.
C- Clarifier aux étudiants les intentions de l'intervention pédagogique.	1- Expliciter le plan de cours aux étudiants. 2- Aider les étudiants à se situer personnellement face aux objectifs, aux formules et aux activités pédagogiques. 3- Clarifier aux étudiants les résultats attendus des activités pédagogiques et les procédures à suivre pour les obtenir. ³	nos 15 16 nos 17, 18, 19, 20 nos 21, 22, 23	Animer l'intervention pédagogique.
D- Instaurer les conditions préalables à l'émergence de la motivation intrinsèque à l'apprentissage.	1- Accorder une attention particulière à la première rencontre avec les étudiants. 2- Manifester constamment une attitude d'ouverture et d'authenticité face aux étudiants. ⁴ 3- Associer les étudiants aux décisions qui les concernent.	nos 24, 25, 26 nos 27, 28, 29, 30 nos 31, 32	Animer l'intervention pédagogique.

³Élément jugé parmi les plus importants par les professeurs qui ont validé le questionnaire autodiagnostique.

⁴Élément jugé le plus important par les professeurs qui ont validé le questionnaire autodiagnostique.

**Tableau synthèse
pour analyser les résultats obtenus**

Compétence	Éléments de compétence	Pratiques représentatives	Étape
E- Utiliser une approche pédagogique favorisant l'intégration progressive des apprentissages.	1- Modéliser les apprentissages. 2- Interagir avec les étudiants. 3- Progresser systématiquement dans les apprentissages, du plus simple au plus complexe. 4- Varier les formules pédagogiques. 5- Recourir à l'application et au transfert des apprentissages.	nos 34, 35, 36 nos 37, 38 nos 33, 39, 40, 44 nos 41, 42, 43 nos 45, 46	Animer l'intervention pédagogique.
F- Fournir aux étudiants un feed-back pertinent sur les acquis et la démarche de leur apprentissage.	1- Dépister les difficultés qui ont des répercussions sur les apprentissages. ⁵ 2- Suivre de façon personnalisé les étudiants à risque. 3- Donner du feed-back descriptif correctif aux étudiants à propos de leurs productions individuelles. ⁶ 4- Corriger à la source les erreurs de stratégie des étudiants eu égard aux objectifs poursuivis.	nos 47, 48, 49 nos 53, 54, 55, 56 nos 59, 60, 61, 62 nos 50, 51, 52, 57, 58	Animer l'intervention pédagogique.
G- Adapter dans l'instant l'intervention aux variations de la situation.	1- Moduler les interactions en fonction de ce qui se passe. 2- Respecter le rythme de progression des étudiants. 3- Ajuster les activités d'apprentissage aux caractéristiques du groupe classe. 4- Arrimer entre eux les apprentissages et les événements pédagogiques dispersés dans le temps.	nos 63, 64 nos 65, 66 nos 68, 69 nos 67, 70	Animer l'intervention pédagogique.
H- Évaluer les résultats de l'intervention et la démarche pédagogique utilisée.	1- Assurer l'équité dans le processus de l'évaluation sommative. ⁷ 2- Cibler avec pertinence les objets d'évaluation. 3- Évaluer la pertinence de l'approche pédagogique utilisée.	nos 72, 73, 74, 75 nos 71, 76, 77 nos 78, 79, 80	Évaluer l'intervention pédagogique.

⁵ ⁶ et ⁷ Éléments jugés parmi les plus importants par les professeurs qui ont validé le questionnaire autodiagnostique.

Instrument no 2

Questionnaire sur les pratiques professionnelles enseignantes

Portrait général

Pour ne pas alourdir le texte, le masculin est utilisé comme genre épïcène.

Questionnaire sur les pratiques professionnelles enseignantes

Diagnostic personnel

Portrait général

Contenu et objectifs du questionnaire

Le questionnaire est d'abord et avant tout un instrument de diagnostic personnel. Il contient 80 pratiques professionnelles enseignantes qui contribuent, selon de nombreuses recherches, à aider les étudiants dans leur apprentissage. Ces pratiques ont été validées par un groupe de 164 professeurs issus de plusieurs cégeps différents, enseignant dans des programmes variés. Le questionnaire veut aider le professeur à définir son style personnel et ses forces professionnelles en identifiant les pratiques auxquelles il a recours. Il permet aussi de repérer les pratiques qu'il pourrait utiliser plus souvent pour améliorer son efficacité professionnelle.

Procédures à suivre pour compléter le questionnaire.

Avant de répondre au questionnaire, vous pouvez prendre connaissance des 80 énoncés. Cette lecture préalable peut être utile, car souvent le sens des uns s'éclaircit à la lumière d'autres. Les pratiques sont regroupées en 8 compétences qui, elles, s'articulent autour des trois étapes de la gestion d'un projet pédagogique, à savoir sa conception, son animation et son évaluation.

1- Cochez dans la colonne **A** les quinze pratiques qui répondent le mieux aux deux conditions suivantes: a- vous y avez recours régulièrement; b- vous les considérez comme utiles pour favoriser l'apprentissage des étudiants.

Ces pratiques sont vos forces professionnelles et définissent votre style personnel comme enseignant.

2- Cochez dans la colonne **B** les dix pratiques qui répondent le mieux aux deux conditions suivantes: a- vous n'y avez jamais recours (ou très rarement); b- vous les considérez comme utiles pour favoriser l'apprentissage des étudiants.

Ces pratiques devraient normalement constituer des éléments importants à considérer dans votre plan personnel de développement professionnel.

N.B. Les vingt pratiques suivies d'un astérisque sont considérées comme étant les plus utiles par les collègues enseignants qui ont validé le questionnaire.

Première étape de la gestion du projet pédagogique

Concevoir l'intervention pédagogique

Première compétence

Établir des objectifs en fonction des apprentissages à développer.

Pratiques professionnelles enseignantes	A	B
1- Je me tiens à jour sur les réalités auxquelles font face les étudiants à la sortie de leur programme d'études.		
2- Je m'implique dans les travaux auxquels est associé mon département concernant l'élaboration, l'implantation, la gestion ou l'évaluation de programmes d'études.		
3- Je prends des moyens pour approfondir ma connaissance des caractéristiques des étudiants (questionnaires, entrevues, rencontres informelles, etc.).		
4- Je tiens compte du projet éducatif du collège dans la préparation de mes cours.		
5- Je détermine, avec le département, la contribution de mes cours aux profils de sortie des programmes qui nous concernent.		
6- Je définis les objectifs d'apprentissage en termes de compétences à développer.		
7- Je détermine des critères pour apprécier l'atteinte des objectifs du cours.		

Deuxième compétence

Choisir une approche pédagogique propre à développer les objectifs d'apprentissage visés.

Pratiques professionnelles enseignantes	A	B
8- Je choisis, pour chacun de mes cours, une approche pédagogique pertinente avec les objectifs du programme.		
9- Je choisis des activités d'apprentissage propres à développer les compétences visées dans le cours. *		
10- Je choisis une approche pédagogique propre à atteindre les objectifs dans le temps prévu pour le cours.		
11- Je détermine à l'avance les concepts, habiletés et attitudes qui seront le centre autour duquel se développeront progressivement les différents apprentissages du cours.		
12- Je structure les activités d'apprentissage en me référant à un modèle, personnel ou collectif, du processus d'apprentissage chez l'étudiant de cégep.		
13- J'organise et planifie les activités dans une séquence favorisant l'inclusion progressive des apprentissages. *		
14- Je contribue à définir le système départemental de suivi et d'encadrement des étudiants.		

Deuxième étape de la gestion du projet pédagogique

Animer l'intervention pédagogique

Troisième compétence

Clarifier aux étudiants les intentions de l'intervention pédagogique.

Pratiques professionnelles enseignantes	A	B
15- Je communique aux étudiants un plan de cours.		
16- Je formule le plan de cours dans un langage accessible aux étudiants. *		
17- Je précise aux étudiants les liens existants entre le cours, leur programme d'études et le projet éducatif du collège.		
18- J'aide les étudiants à se définir des objectifs personnels d'apprentissage.		
19- Je décris aux étudiants comment la réalisation des activités d'apprentissage leur sera utile pour développer leur compétence.		
20- Je situe chaque activité d'apprentissage dans l'ensemble de la démarche du cours.		
21- Je précise clairement aux étudiants les procédures à suivre pour réaliser les activités d'apprentissage (individuelle ou en équipe). *		
22- J'indique aux étudiants la durée des activités d'apprentissage (individuelle ou en équipe).		
23- J'illustre concrètement ce qui est attendu d'un travail (individuel ou d'équipe) à l'aide d'exemples, de modèles ou de démonstrations explicites. *		

Quatrième compétence

*Instaurer les conditions préalables
à l'émergence de la motivation intrinsèque à l'apprentissage.*

Pratiques professionnelles enseignantes	A	B
24- J'utilise une activité spéciale propre à créer un climat de confiance dès le premier cours.		
25- Je définis aux étudiants des règles de vie en groupe qui sont simples et peu nombreuses (absences, retards, droit de parole, etc.).		
26- J'annonce les règles de vie en groupe dès la première rencontre.		
27- Je demeure authentique dans l'exercice de mon rôle (exemples: partager avec les étudiants une expérience vécue, une de mes valeurs, échanger avec eux après un cours, faire de l'humour, etc.). *		
28- J'ai une attitude accueillante et chaleureuse envers les étudiants. *		
29- J'appelle les étudiants par leur nom ou prénom. *		
30- Je maintiens la communication avec les étudiants dans un registre de langage plus proche de celui de la conversation que du discours savant. *		
31- J'associe les étudiants aux décisions qui les concernent.		
32- Je laisse aux étudiants beaucoup de liberté de choix (ex.: dans la manière de faire les travaux, dans le partage des tâches entre eux dans une équipe, dans le type de travaux à réaliser, etc.).		

Cinquième compétence

Utiliser une approche pédagogique favorisant l'intégration progressive des apprentissages.

Pratiques professionnelles enseignantes	A	B
33- Je résume au début de certains cours ce qui a été abordé dans les cours précédents. *		
34- Je relie les nouvelles connaissances et habiletés à quelque chose de déjà connu et familier à l'étudiant. *		
35- J'ai recours à l'exposé synthèse pour aider les étudiants à schématiser et à intégrer progressivement les apprentissages.		
36- Je donne l'occasion aux étudiants de faire eux-mêmes un résumé, un tableau ou un schéma pour réviser les apprentissages réalisés.		
37- Lorsque je pose des questions au groupe, je laisse les étudiants répondre eux-mêmes à la grande majorité des questions.		
38- Je laisse le temps requis pour répondre à une question posée en classe selon la difficulté qu'elle représente à l'étudiant qui tente d'y répondre.		
39- J'augmente progressivement le degré de difficulté des questions posées au fur et à mesure du déroulement du cours.		
40- Je n'augmente le degré de difficulté des questions que si le taux des bonnes réponses aux questions antérieures augmente.		
41- Je varie le format des exposés (exemples: multimédia, conférence, débat, panel, audition de films, pièces musicales ou théâtrales, exposé informel, etc.).		
42- J'ai recours à des activités permettant aux étudiants d'échanger ou de travailler en équipe (exemples: discussion, enseignement entre pairs, étude de texte ou de cas, jeux de rôles, etc.).		
43- J'utilise des activités d'apprentissage variées.		
44- Je recours à des activités d'apprentissage nécessitant la réalisation de tâches complexes.		
45- Je recours à des activités d'apprentissage nécessitant l'utilisation des connaissances et des habiletés apprises antérieurement dans le cours. *		
46- J'enseigne de façon explicite le processus de résolution de problème.		

Sixième compétence

Fournir aux étudiants un feed-back pertinent sur les acquis et la démarche de leur apprentissage.

Pratiques professionnelles enseignantes	A	B
47- Je repère rapidement les conceptions fausses ou les préjugés des étudiants à propos des objets d'apprentissage.		
48- Je détecte rapidement les difficultés rencontrées par les étudiants dans les travaux individuels ou collectifs. *		
49- Je vérifie, par de courtes questions posées de temps en temps, la compréhension que les étudiants se font de ce qui se dit ou se fait en classe. *		
50- Je fais décrire à <i>voix haute</i> par les étudiants les raisonnements et les stratégies qu'ils utilisent pour résoudre les problèmes soumis à leur attention.		
51- J'utilise des simulations pour vérifier l'aptitude à transférer un apprentissage fait en classe à la vie réelle.		
52- Je précise aux étudiants les éléments qui font l'objet de feed-back régulier.		
53- J'assure aux étudiants qui ont besoin davantage d'aide un suivi individuel spécial (sous forme de rencontre de diagnostic, de suivi ou de <i>coaching</i>). *		
54- J'examine avec les étudiants les causes de leurs réussites et échecs.		
55- J'initie moi-même la communication de feed-back aux étudiants.		
56- J'assure la mise en place des conditions propices à la communication de feed-back aux étudiants (moment, durée, lieux instruments de soutien, etc.).		
57- Je fournis aux étudiants des instruments d'autoévaluation pour qu'ils s'assurent eux-mêmes de la progression de leur apprentissage.		
58- J'aide les étudiants qui en ont besoin à corriger leurs méthodes de travail (prise de notes, gestion de leur temps, techniques d'étude, etc.).		
59- Je fournis aux étudiants, sur les travaux exécutés en classe, des commentaires qui leur permettent de se réajuster immédiatement. *		
60- Je fournis aux étudiants des commentaires écrits significatifs sur les travaux exécutés hors de la classe. *		
61- Je suggère des trucs pour surmonter les difficultés dans la réalisation d'une activité.		
62- Je suggère des trucs pour remédier aux lacunes observées dans les travaux.		

Septième compétence

Adapter dans l'instant l'intervention aux variations de la situation.

Pratiques professionnelles enseignantes	A	B
63- J'ajuste mon mode de communication avec les étudiants lorsqu'ils sont émotionnellement impliqués.		
64- Je gère avec souplesse les règles de vie commune lorsque des cas exceptionnels se présentent.		
65- J'alterne mes exposés et démonstrations avec les activités d'apprentissage réalisées par les étudiants eux-mêmes.		
66- J'adapte dans l'instant chaque activité pédagogique aux caractéristiques des étudiants.		
67- Je relie au fur et à mesure les nouveaux acquis aux habiletés, attitudes et concepts centraux qui articulent entre eux les différents apprentissages.		
68- Je substitue en cours de route des activités plus appropriées à celles proposées au départ lorsque ces dernières ne répondent pas aux besoins de la situation.		
69- J'ajuste le niveau de difficulté des activités ou des travaux pour tenir compte de l'évolution réelle du groupe dans sa maîtrise de la compétence.		
70- Je réajuste les séquences d'apprentissage en fonction du temps réel qu'a exigé le déroulement d'une activité.		

Troisième étape de la gestion du projet pédagogique

Évaluer l'intervention pédagogique

Huitième compétence

Évaluer les résultats de l'intervention et la démarche pédagogique utilisée.

Pratiques professionnelles enseignantes	A	B
71- Je n'évalue que les aspects vraiment importants du cours.		
72- J'utilise des instruments d'évaluation pertinents, valides et fiables. *		
73- Je communique au début de la session les objets et les critères d'évaluation. *		
74- Je communique clairement les objets et les critères d'évaluation. *		
75- Je rappelle à l'occasion pendant le cours les objets et les critères d'évaluation.		
76- Je fais un usage modéré de l'évaluation sommative.		
77- J'évite que l'évaluation sommative ne serve à d'autres fins que l'appréciation d'une compétence (exemple: maintenir la présence en classe).		
78- Je tiens compte des commentaires des étudiants sur mon approche pédagogique.		
79- Je collige dans les travaux, examens et tests, les apprentissages les mieux maîtrisés et ceux qui le sont moins pour évaluer la pertinence de mon approche pédagogique.		
80- J'examine attentivement dans quelle mesure la performance réalisée par les étudiants à la fin du cours peut être attribuée à l'approche pédagogique que j'ai utilisée.		

Instrument no 3

**(Instrument dont la validité de contenu est assurée par la consistance interne du cadre théorique
mais dont la validité de concept reste à assurer par des tests statistiques à venir)**

Questionnaire sur les pratiques professionnelles enseignantes

Version «rôles professionnels exercés en classe»

Pour ne pas alourdir le texte, le masculin est utilisé comme genre épïcène.

Questionnaire sur les rôles professionnels exercés en classe

Diagnostic personnel

Contenu et objectifs du questionnaire

Le questionnaire est d'abord et avant tout un instrument de diagnostic personnel. Il contient 80 pratiques professionnelles enseignantes qui contribuent, selon de nombreuses recherches, à aider les étudiants dans leur apprentissage. Ces pratiques ont été validées par un groupe de 164 professeurs issus de plusieurs cégeps différents et y enseignant dans des programmes variés. Le questionnaire permet au professeur de définir son style personnel et ses forces professionnelles en identifiant le rôle qu'il maîtrise le mieux et, éventuellement, celui qu'il aurait avantage à développer ou à mieux maîtriser pour améliorer son efficacité professionnelle.

Procédures à suivre pour compléter le questionnaire.

Avant de répondre au questionnaire, vous pouvez prendre connaissance des 80 énoncés. Cette lecture préalable peut être utile, car souvent le sens des uns s'éclaircit à la lumière d'autres.

Cotez votre utilisation de chaque pratique sur la fiche de compilation selon l'échelle suivante:

Je ne recours jamais à cette pratique	Je recours parfois à cette pratique	Je recours très régulièrement à cette pratique
0	5	10

Questionnaire sur les pratiques professionnelles

Version «*analyse des rôles exercés*».

Les pratiques professionnelles enseignantes

- 1- Je me tiens à jour sur les réalités auxquelles font face les étudiants à la sortie de leur programme d'études.
- 2- Je m'implique dans les travaux auxquels est associé mon département concernant l'élaboration, l'implantation, la gestion ou l'évaluation de programmes d'études.
- 3- Je prends des moyens pour approfondir ma connaissance des caractéristiques des étudiants (questionnaires, entrevues, rencontres informelles, etc.).
- 4- Je tiens compte du projet éducatif du collège dans la préparation de mes cours.
- 5- Je détermine, avec le département, la contribution de mes cours aux profils de sortie des programmes qui nous concernent.
- 6- Je définis les objectifs d'apprentissage en termes de compétences à développer.
- 7- Je détermine des critères pour apprécier l'atteinte des objectifs du cours.
- 8- Je choisis, pour chacun de mes cours, une approche pédagogique pertinente avec les objectifs du programme.
- 9- Je choisis des activités d'apprentissage propres à développer les compétences visées dans le cours.
- 10- Je choisis une approche pédagogique propre à atteindre les objectifs dans le temps prévu pour le cours.
- 11- Je détermine à l'avance les concepts, habiletés et attitudes qui seront le centre autour duquel se développeront progressivement les différents apprentissages du cours.
- 12- Je structure les activités d'apprentissage en me référant à un modèle, personnel ou collectif, du processus d'apprentissage chez l'étudiant de cégep.
- 13- J'organise et planifie les activités dans une séquence favorisant l'inclusion progressive des apprentissages.
- 14- Je contribue à définir le système départemental de suivi et d'encadrement des étudiants.

- 15- Je communique aux étudiants un plan de cours.
- 16- Je formule le plan de cours dans un langage accessible aux étudiants.
- 17- Je précise aux étudiants les liens existants entre le cours, leur programme d'études et le projet éducatif du collège.
- 18- J'aide les étudiants à se définir des objectifs personnels d'apprentissage.
- 19- Je décris aux étudiants comment la réalisation des activités d'apprentissage leur sera utile pour développer leur compétence.
- 20- Je situe chaque activité d'apprentissage dans l'ensemble de la démarche du cours.
- 21- Je précise clairement aux étudiants les procédures à suivre pour réaliser les activités d'apprentissage (individuelle ou en équipe).
- 22- J'indique aux étudiants la durée des activités d'apprentissage (individuelle ou en équipe).
- 23- J'illustre concrètement ce qui est attendu d'un travail (individuel ou d'équipe) à l'aide d'exemples, de modèles ou de démonstrations explicites.
- 24- J'utilise une activité spéciale propre à créer un climat de confiance dès le premier cours.
- 25- Je définis aux étudiants des règles de vie en groupe qui sont simples et peu nombreuses (absences, retards, droit de parole, etc.).
- 26- J'annonce les règles de vie en groupe dès la première rencontre.
- 27- Je demeure authentique dans l'exercice de mon rôle (exemples: partager avec les étudiants une expérience vécue, une de mes valeurs, échanger avec eux après un cours, faire de l'humour, etc.).
- 28- J'ai une attitude accueillante et chaleureuse envers les étudiants.
- 29- J'appelle les étudiants par leur nom ou prénom.
- 30- Je maintiens la communication avec les étudiants dans un registre de langage plus proche de celui de la conversation que du discours savant.
- 31- J'associe les étudiants aux décisions qui les concernent.
- 32- Je laisse aux étudiants beaucoup de liberté de choix (exemples: dans la manière de faire les travaux, dans le partage des tâches entre eux dans une équipe, dans le type de travaux à réaliser, etc.).

- 33- Je résume au début de certains cours ce qui a été abordé dans les cours précédents.
- 34- Je relie les nouvelles connaissances et habiletés à quelque chose de déjà connu et familier à l'étudiant.
- 35- J'ai recours à l'exposé synthèse pour aider les étudiants à schématiser et à intégrer progressivement les apprentissages.
- 36- Je donne l'occasion aux étudiants de faire eux-mêmes un résumé, un tableau ou un schéma pour réviser les apprentissages réalisés.
- 37- Lorsque je pose des questions au groupe, je laisse les étudiants répondre eux-mêmes à la grande majorité des questions.
- 38- Je laisse le temps requis pour répondre à une question posée en classe selon la difficulté qu'elle représente à l'étudiant qui tente d'y répondre.
- 39- J'augmente progressivement le degré de difficulté des questions posées au fur et à mesure du déroulement du cours.
- 40- Je n'augmente le degré de difficulté des questions que si le taux des bonnes réponses aux questions antérieures augmente.
- 41- Je varie le format des exposés (exemples: multimédia, conférence, débat, panel, audition de films, pièces musicales ou théâtrales, exposé informel, etc.).
- 42- J'ai recours à des activités permettant aux étudiants d'échanger ou de travailler en équipe (exemples: discussion, enseignement entre pairs, étude de texte ou de cas, jeux de rôles, etc.).
- 43- J'utilise des activités d'apprentissage variées.
- 44- Je recours à des activités d'apprentissage nécessitant la réalisation de tâches complexes.
- 45- Je recours à des activités d'apprentissage nécessitant l'utilisation des connaissances et des habiletés apprises antérieurement dans le cours.
- 46- J'enseigne de façon explicite le processus de résolution de problème.
- 47- Je repère rapidement les conceptions fausses ou les préjugés des étudiants à propos des objets d'apprentissage.
- 48- Je détecte rapidement les difficultés rencontrées par les étudiants dans les travaux individuels ou collectifs.

- 49- Je vérifie, par de courtes questions posées de temps en temps, la compréhension que les étudiants se font de ce qui se dit ou se fait en classe.
- 50- Je fais décrire à *voix haute* par les étudiants les raisonnements et les stratégies qu'ils utilisent pour résoudre les problèmes soumis à leur attention.
- 51- J'utilise des simulations pour vérifier l'aptitude à transférer un apprentissage fait en classe à la vie réelle.
- 52- Je précise aux étudiants les éléments qui font l'objet de feed-back régulier.
- 53- J'assure aux étudiants qui ont besoin davantage d'aide un suivi individuel spécial (sous forme de rencontre de diagnostic, de suivi ou de *coaching*).
- 54- J'examine avec les étudiants les causes de leurs réussites et échecs.
- 55- J'initie moi-même la communication de feed-back aux étudiants.
- 56- J'assure la mise en place des conditions propices à la communication de feed-back aux étudiants (moment, durée, lieux instruments de soutien, etc.).
- 57- Je fournis aux étudiants des instruments d'autoévaluation pour qu'ils s'assurent eux-mêmes de la progression de leur apprentissage.
- 58- J'aide les étudiants qui en ont besoin à corriger leurs méthodes de travail (prise de notes, gestion de leur temps, techniques d'étude, etc.).
- 59- Je fournis aux étudiants, sur les travaux exécutés en classe, des commentaires qui leur permettent de se réajuster immédiatement.
- 60- Je fournis aux étudiants des commentaires écrits significatifs sur les travaux exécutés hors de la classe.
- 61- Je suggère des trucs pour surmonter les difficultés dans la réalisation d'une activité.
- 62- Je suggère des trucs pour remédier aux lacunes observées dans les travaux.
- 63- J'ajuste mon mode de communication avec les étudiants lorsqu'ils sont émotionnellement impliqués.
- 64- Je gère avec souplesse les règles de vie commune lorsque des cas exceptionnels se présentent.
- 65- J'alterne mes exposés et démonstrations avec les activités d'apprentissage réalisées par les étudiants eux-mêmes.
- 66- J'adapte dans l'instant chaque activité pédagogique aux caractéristiques des étudiants.

- 67- Je relie au fur et à mesure les nouveaux acquis aux habiletés, attitudes et concepts centraux qui articulent entre eux les différents apprentissages.
- 68- Je substitue en cours de route des activités plus appropriées à celles proposées au départ lorsque ces dernières ne répondent pas aux besoins de la situation.
- 69- J'ajuste le niveau de difficulté des activités ou des travaux pour tenir compte de l'évolution réelle du groupe dans sa maîtrise de la compétence.
- 70- Je réajuste les séquences d'apprentissage en fonction du temps réel qu'a exigé le déroulement d'une activité.
- 71- Je n'évalue que les aspects vraiment importants du cours.
- 72- J'utilise des instruments d'évaluation pertinents, valides et fiables.
- 73- Je communique au début de la session les objets et les critères d'évaluation.
- 74- Je communique clairement les objets et les critères d'évaluation.
- 75- Je rappelle à l'occasion pendant le cours les objets et les critères d'évaluation.
- 76- Je fais un usage modéré de l'évaluation sommative.
- 77- J'évite que l'évaluation sommative ne serve à d'autres fins que l'appréciation d'une compétence (exemple: maintenir la présence en classe).
- 78- Je tiens compte des commentaires des étudiants sur mon approche pédagogique.
- 79- Je collige dans les travaux, examens et tests, les apprentissages les mieux maîtrisés et ceux qui le sont moins pour évaluer la pertinence de mon approche pédagogique.
- 80- J'examine attentivement dans quelle mesure la performance réalisée par les étudiants à la fin du cours peut être attribuée à l'approche pédagogique que j'ai utilisée.

Questionnaire sur les pratiques professionnelles

Version «analyse des rôles exercés».

Fiche de compilation des scores

Procédures de compilation

- 1- Inscrivez dans la case appropriée la cote donnée à chaque énoncé.
- 2- Additionnez les «scores» de chaque colonne.
- 3- Divisez le total de chaque colonne par le nombre inscrit à la ligne «divisé par»: vous obtiendrez la moyenne comparée pour les trois rôles professionnels enseignants.

Énoncés	Score	Les trois pages suivantes permettent de supporter l'analyse des résultats.			
1					
2					
3					
4					
6		Énoncés	Score		
7		16			
8		18			
9		23			
10		27			
11		28			
12		29			
13		30			
17		36			
19		37			
20		38			
33		39			
34		40		Énoncés	Score
35		42		5	
41		47		14	
43		48		15	
44		50		21	
45		52		22	
46		53		24	
51		54		25	
66		55		26	
67		56		31	
68		57		32	
71		58		49	
72		59		64	
73		60		65	
74		61		70	
78		62		75	
79		63		76	
80		69		77	
Total D		Total F		Total A	
divisé par 34	%	divisé par 29	%	divisé par 17	%

Questionnaire sur les pratiques professionnelles

Version «analyse des rôles exercés».

Fiche supportant l'analyse des résultats obtenus

Nous regroupons les 80 pratiques en trois catégories reflétant l'exercice par l'enseignant d'un des trois rôles professionnels suivants: didacticien (**D** - 34 pratiques), facilitateur (**F** - 29 pratiques) et animateur (**A** - 17 pratiques). Ce regroupement autour de la notion de rôle participe à une vision psychosociale de l'enseignement où la dominante est l'interaction entre les acteurs du groupe, interaction issue des attentes, implicites et explicites, qu'ils ont les uns envers les autres, compte tenu de leur statut dans le groupe et de la culture du milieu. En psychosociologie, la notion de «rôle» est habituellement défini par ce qui est attendu d'une personne dans un groupe étant donné son statut et les besoins de la situation. L'exercice des trois rôles permet au professeur d'actualiser un des quatre grands savoirs propres à l'exercice de ses compétences professionnelles, celui du *savoir vivre ensemble*⁸.

Les phénomènes psychosociaux d'attentes réciproques, d'interaction, de statut et de culture qui lient entre eux les trois rôles, entretiennent un lien plus spécifique à la nature du service attendu: chacun des trois assure, à sa manière, une fonction de médiation entre l'apprenant et l'objet d'apprentissage ou son environnement. Ce thème de la médiation a été développé particulièrement par les recherches et les expériences de A. Bandura, R. Feuerstein, J. Bruner, L. Vygotski, D. A. Schön et, plus près de nous, Y. St-Arnaud. Par la didactique, le professeur assure un modèle à imiter. Le rôle de facilitateur, particulièrement auprès des étudiants en situation de difficulté passagère ou récurrente, contribue fortement à identifier les zones de développement atteintes et celles qui sont en voie de maturation par chacun d'eux. Les fonctions d'animation, en gérant les interactions entre les acteurs du groupe, voient à ce que soit assurée la médiation entre l'étudiant et son environnement psychosocial.

Le premier rôle, didacticien, prédomine à chaque fois que c'est la représentation, l'action ou l'intention du professeur qui occupe la place centrale de la pratique. Un rôle de facilitateur s'exerce dans une pratique où c'est la représentation, l'action ou la motivation de l'étudiant qui en est l'objet. Enfin, une pratique centrée sur la gestion de l'objectif commun et de l'action collective implique l'exercice du rôle d'animateur.

⁸ Ce type de savoir a été récemment admis par l'UNESCO comme distinct des trois autres, le *savoir*, le *savoir faire* et le *savoir être*.

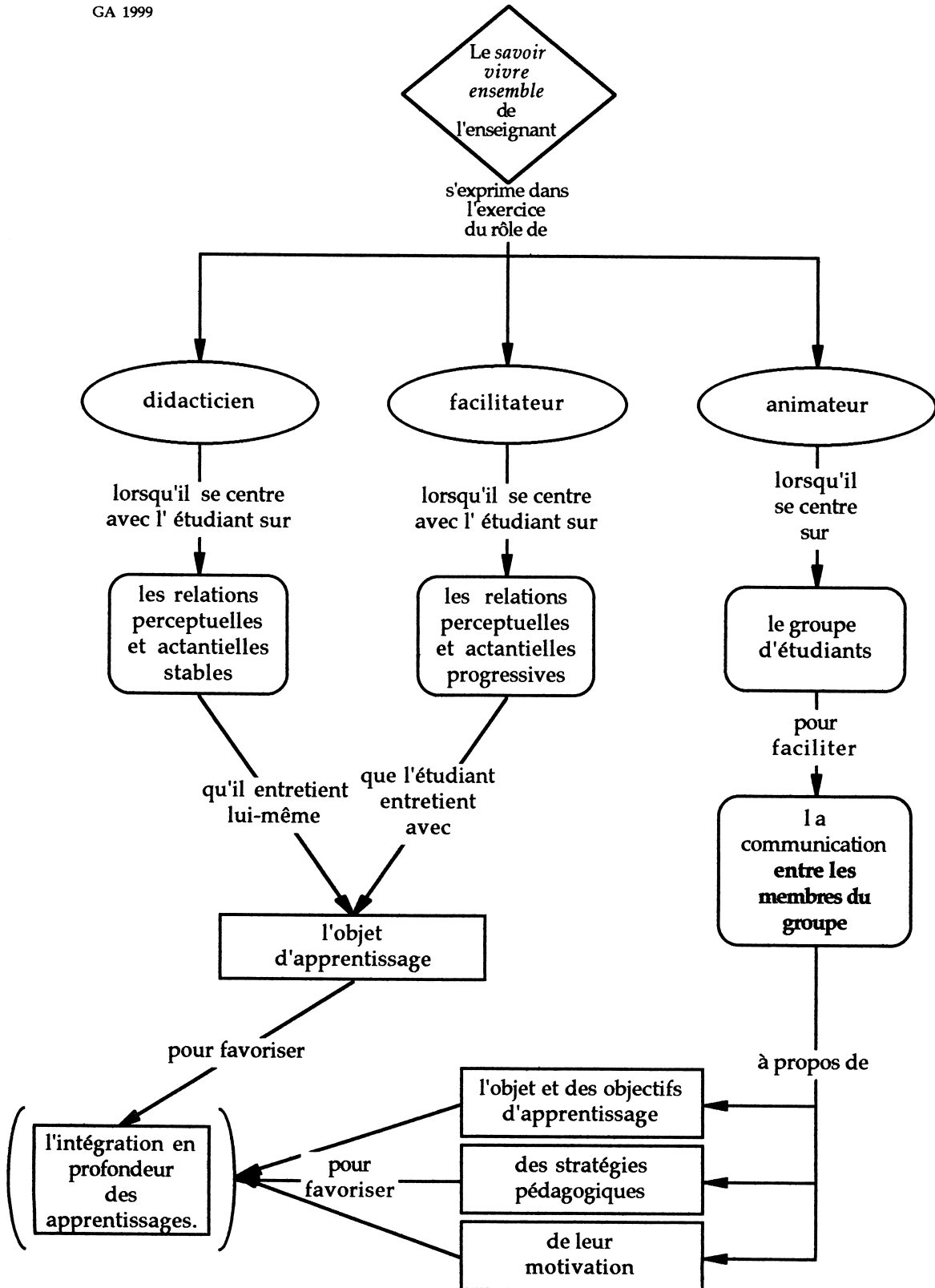
Les pratiques liées à l'exercice du rôle didactique concernent, par exemple, la structuration des éléments essentiels pour assurer l'appropriation de l'objet d'apprentissage par l'étudiant (les messages signifiant l'objet d'apprentissage, les médiums utilisés pour les véhiculer, les instruments utiles ou nécessaires pour exercer les pratiques et, finalement, les rythmes et les espaces, physiques et relationnels, dans lesquels ces dernières s'insèrent). Les pratiques facilitantes structurent l'interaction entre le professeur et l'étudiant selon le diagnostic posé tout au long du cheminement menant à l'appropriation de l'objet d'apprentissage. Les pratiques d'animation touchent les trois dimensions de l'action collective à cogérer en classe: les objectifs des activités d'apprentissage proposées au groupe, les stratégies pour les atteindre et la place accordée aux étudiants dans le groupe, place qui, à l'occasion, se traduit par une répartition plus ou moins formelle des tâches entre eux.

Il est implicitement postulé ici que c'est l'exercice alterné, aux moments appropriés, des trois rôles (didacticien, facilitateur et animateur) plutôt que d'un seul, qui peut optimiser le mieux l'intégration des apprentissages, parce que l'alternance dans l'exercice des rôles tendrait à répondre à toutes les attentes présentes à l'intérieur du groupe-classe face aux services professionnels qu'il peut être en droit de recevoir d'un enseignant.

Le schéma de la page suivante résume l'essentiel des trois rôles.

Schéma
Les trois grands rôles de l'enseignant

GA 1999



Instrument no 4

Questionnaire sur les pratiques professionnelles enseignantes

**(Instrument dont la validité de contenu est assurée par la consistance interne du cadre théorique
mais dont la validité de concept reste à assurer par des tests statistiques à venir)**

Version «analyse de l'approche systémique utilisée »

Pour ne pas alourdir le texte, le masculin est utilisé comme genre épïcène.

Questionnaire sur les pratiques professionnelles enseignantes

Version «analyse de l'approche systémique utilisée»

Diagnostic personnel

Contenu et objectifs du questionnaire

Le questionnaire est d'abord et avant tout un instrument de diagnostic personnel. Il contient 22 pratiques professionnelles enseignantes qui contribuent, selon de nombreuses recherches, à aider les étudiants dans leur apprentissage. Le questionnaire permet au professeur d'analyser les types de relations systémiques qu'il entretient avec son environnement (exemples: groupe-classe, département, programme, collègue, etc.).

Procédures à suivre pour compléter le questionnaire.

Avant de répondre au questionnaire, vous pouvez prendre connaissance des 22 énoncés. Cette lecture préalable peut être utile, car souvent le sens des uns s'éclaircit à la lumière d'autres.

Cotez votre utilisation de chaque pratique sur la fiche de compilation selon l'échelle suivante:

Je ne recours jamais à cette pratique	Je recours parfois à cette pratique	Je recours très régulièrement à cette pratique
0	5	10

Questionnaire sur les pratiques professionnelles enseignantes

Version «*analyse de l'approche systémique utilisée*»

Les pratiques professionnelles enseignantes

- 1- Je me tiens à jour sur les réalités auxquelles font face les étudiants à la sortie de leur programme d'études.
- 2- Je m'implique dans les travaux auxquels est associé mon département concernant l'élaboration, l'implantation, la gestion ou l'évaluation de programmes d'études.
- 3- Je tiens compte du projet éducatif du collège dans la préparation de mes cours.
- 4- Je détermine, avec le département, la contribution de mes cours aux profils de sortie des programmes qui nous concernent.
- 5- Je définis les objectifs d'apprentissage en termes de compétences à développer.
- 6- Je choisis, pour chacun de mes cours, une approche pédagogique pertinente avec les objectifs du programme.
- 7- Je choisis des activités d'apprentissage propres à développer les compétences visées dans le cours.
- 8- Je contribue à définir le système départemental de suivi et d'encadrement des étudiants.
- 9- Je précise aux étudiants les liens existants entre le cours, leur programme d'études et le projet éducatif du collège.
- 10- Je décris aux étudiants comment la réalisation des activités d'apprentissage leur sera utile pour développer leur compétence.
- 11- Je demeure authentique dans l'exercice de mon rôle (exemples: partager avec les étudiants une expérience vécue, une de mes valeurs, échanger avec eux après un cours, faire de l'humour, etc.).
- 12- J'ai une attitude accueillante et chaleureuse envers les étudiants.
- 13- J'appelle les étudiants par leur nom ou prénom.
- 14- Je maintiens la communication avec les étudiants dans un registre de langage plus proche de celui de la conversation que du discours savant.

- 15-** J'utilise des simulations pour vérifier l'aptitude à transférer un apprentissage fait en classe à la vie réelle.
- 16-** J'initie moi-même la communication de feed-back aux étudiants.
- 17-** J'assure la mise en place des conditions propices à la communication de feed-back aux étudiants (temps, durée, lieux instruments de support, etc.).
- 18-** Je fais un usage modéré de l'évaluation sommative.
- 19-** J'évite que l'évaluation sommative ne serve à d'autres fins que l'appréciation d'une compétence (exemple: maintenir la présence en classe).
- 20-** Je tiens compte des commentaires des étudiants sur mon approche pédagogique.
- 21-** Je collige dans les travaux, examens et tests, les apprentissages les mieux maîtrisés et ceux qui le sont moins pour évaluer la pertinence de mon approche pédagogique.
- 22-** J'examine attentivement dans quelle mesure la performance réalisée par les étudiants à la fin du cours peut être attribuée à l'approche pédagogique que j'ai utilisée.

Questionnaire sur les pratiques professionnelles enseignantes

Version «analyse de l'approche systémique utilisée»

Fiche de compilation des scores

Procédures de compilation

- 1- Inscrivez dans la case appropriée la cote donnée à chaque énoncé.
- 2- Additionnez les «scores» de chaque colonne.
- 3- Divisez le total de chaque colonne par «11»; vous obtiendrez les moyennes comparées pour l'utilisation des pratiques favorisant chacun des deux types de relations systémiques.

Énoncés	Score	Énoncés	Score
11		1	
12		2	
13		3	
14		4	
16		5	
17		6	
18		7	
19		8	
20		9	
21		10	
22		15	
Total		Total	
divisé par 11	MI %	divisé par 11	MA %

La page qui suit facilite l'analyse des résultats obtenus.

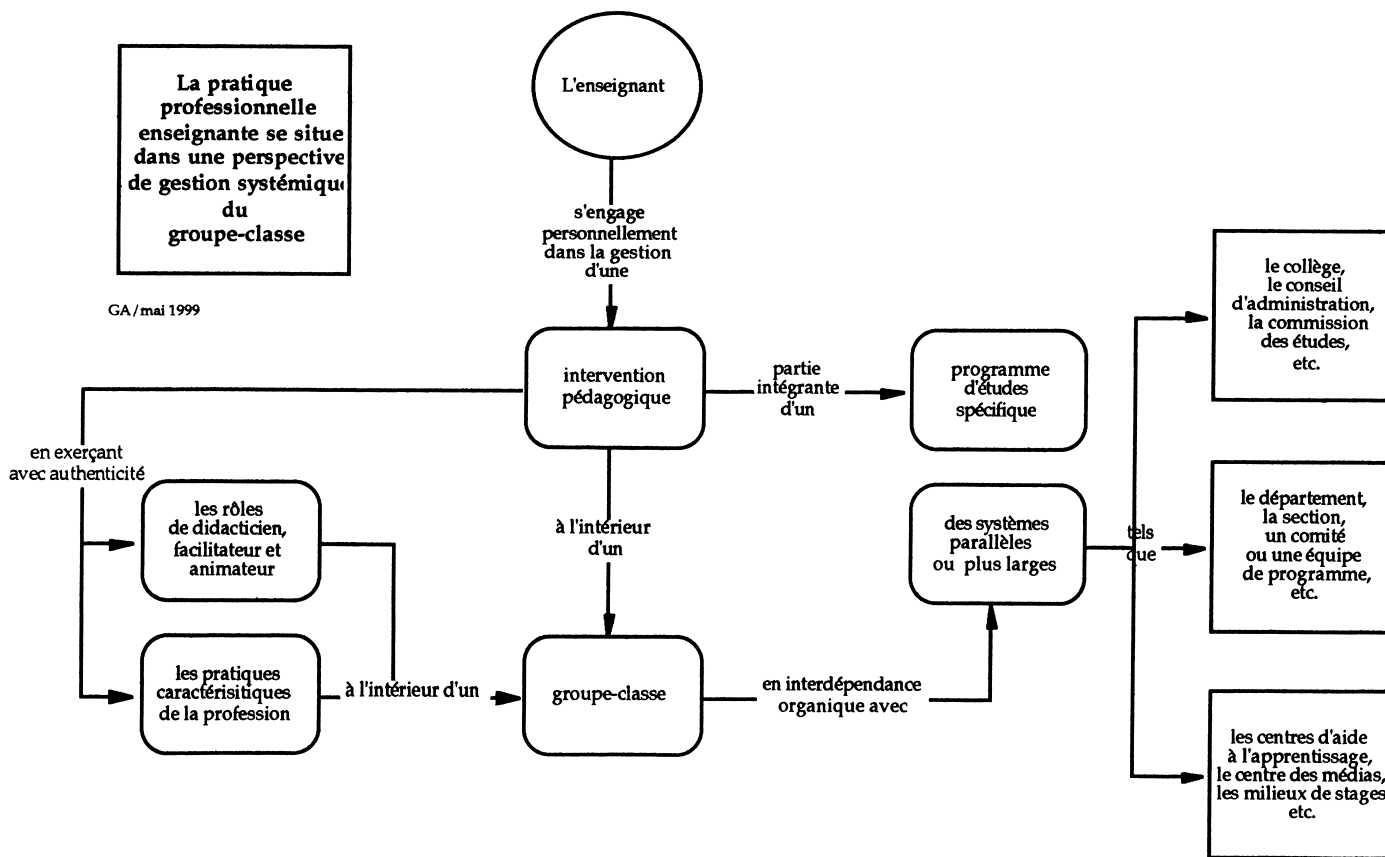
Version «analyse de l'approche systémique utilisée»

Fiche pour supporter l'analyse des résultats obtenus

Dans tout projet pédagogique, le professeur est en relation avec d'autres systèmes qui l'alimentent et qu'il alimente. Il est lui-même un sous-système agissant à l'intérieur de systèmes plus larges. Vos réponses illustrent concrètement, votre intérêt face à une ou aux deux facettes suivantes.

MI (micro-système) Construire sa pratique professionnelle en élaborant un système personnel de pensée, d'action et de valeurs et en s'engageant personnellement, avec authenticité, dans l'utilisation de rôles et de pratiques professionnelles à l'intérieur de systèmes interdépendants et parallèles au groupe-classe (exemples: département, programme).

MA (macro-système) Participer à la vie de la communauté et à la réalisation du projet de formation correspondant au programme dans lequel on se trouve, en établissant ou maintenant des liens organiques entre son groupe-classe et l'institution collégiale ou la société environnante.



Instrument no 5

Questionnaire sur les pratiques professionnelles enseignantes

**(Instrument dont la validité de contenu est assurée par la consistance interne du cadre théorique
mais dont la validité de concept reste à assurer par des tests statistiques à venir)**

Version «motivation suscitée par les pratiques professionnelles enseignantes »

Pour ne pas alourdir le texte, le masculin est utilisé comme genre épïcène.

Questionnaire sur les types de motivation suscitée par les pratiques professionnelles enseignantes

Diagnostic personnel

Contenu et objectifs du questionnaire

Le questionnaire est d'abord et avant tout un instrument de diagnostic personnel. Il contient 36 pratiques professionnelles enseignantes qui contribuent, selon de nombreuses recherches, à aider les étudiants dans leur apprentissage. Le questionnaire permet au professeur d'identifier les types de motivation à l'apprentissage qu'il favorise par les pratiques professionnelles enseignantes qu'il exerce en classe.

Procédures à suivre pour compléter le questionnaire.

Avant de répondre au questionnaire, vous pouvez prendre connaissance des 36 énoncés. Cette lecture préalable peut être utile, car souvent le sens des uns s'éclaircit à la lumière d'autres.

Cotez votre utilisation de chaque pratique sur la fiche de compilation selon l'échelle suivante:

Je ne recours jamais à cette pratique	Je recours parfois à cette pratique	Je recours très régulièrement à cette pratique
0	5	10

Questionnaire sur les pratiques professionnelles enseignantes

Version «*analyse en de la motivation suscitée*»

- 1- Je précise aux étudiants les liens existants entre le cours, leur programme d'études et le projet éducatif du collège.
- 2- J'aide les étudiants à se définir des objectifs personnels d'apprentissage.
- 3- Je décris aux étudiants comment la réalisation des activités d'apprentissage leur sera utile pour développer leur compétence.
- 4- Je situe chaque activité d'apprentissage dans l'ensemble de la démarche du cours.
- 5- Je précise clairement aux étudiants les procédures à suivre pour réaliser les activités d'apprentissage (individuelle ou en équipe).
- 6- J'indique aux étudiants la durée des activités d'apprentissage (individuelle ou en équipe).
- 7- J'illustre concrètement ce qui est attendu d'un travail (individuel ou d'équipe) à l'aide d'exemples, de modèles ou de démonstrations explicites.
- 8- J'utilise une activité spéciale propre à créer un climat de confiance dès le premier cours.
- 9- Je définis aux étudiants des règles de vie en groupe qui sont simples et peu nombreuses (absences, retards, droit de parole, etc.).
- 10- J'annonce les règles de vie en groupe dès la première rencontre.
- 11- Je demeure authentique dans l'exercice de mon rôle (exemples: partager avec les étudiants une expérience vécue, une de mes valeurs, échanger avec eux après un cours, faire de l'humour, etc.).
- 12- J'ai une attitude accueillante et chaleureuse envers les étudiants.
- 13- J'appelle les étudiants par leur nom ou prénom.
- 14- Je maintiens la communication avec les étudiants dans un registre de langage plus proche de celui de la conversation que du discours savant.
- 15- J'associe les étudiants aux décisions qui les concernent.

- 16- Je laisse aux étudiants beaucoup de liberté de choix (exemples: dans la manière de faire les travaux, dans le partage des tâches entre eux dans une équipe, dans le type de travaux à réaliser, etc.).
- 17- Je résume au début de certains cours ce qui a été abordé dans les cours précédents.
- 18- Je relie les nouvelles connaissances et habiletés à quelque chose de déjà connu et familier à l'étudiant.
- 19- J'ai recours à l'exposé synthèse pour aider les étudiants à schématiser et à intégrer progressivement les apprentissages.
- 20- Je donne l'occasion aux étudiants de faire eux-mêmes un résumé, un tableau ou un schéma pour réviser les apprentissages réalisés.
- 21- Lorsque je pose des questions au groupe, je laisse les étudiants répondre eux-mêmes à la grande majorité des questions.
- 22- Je varie le format des exposés (exemples: multimédia, conférence, débat, panel, audition de films, pièces musicales ou théâtrales, exposé informel, etc.).
- 23- J'ai recours à des activités permettant aux étudiants d'échanger ou de travailler en équipe (exemples: discussion, enseignement entre pairs, étude de texte ou de cas, jeux de rôles, etc.).
- 24- J'utilise des activités d'apprentissage variées.
- 25- Je recours à des activités d'apprentissage nécessitant la réalisation de tâches complexes.
- 26- Je recours à des activités d'apprentissage nécessitant l'utilisation des connaissances et des habiletés apprises antérieurement dans le cours.
- 27- Je recours à des activités nécessitant la réalisation de tâches semblables à celles qu'on trouve dans la vie réelle.
- 28- J'assure aux étudiants qui ont besoin davantage d'aide un suivi individuel spécial (sous forme de rencontre de diagnostic, de suivi ou de *coaching*).
- 29- Je réponds immédiatement aux questions posées en classe..
- 30- J'assure la mise en place des conditions propices à la communication de feedback aux étudiants (moment, durée, lieux instruments de soutien, etc.).
- 31- Je fournis aux étudiants des instruments d'autoévaluation pour qu'ils s'assurent eux-mêmes de la progression de leur apprentissage.

32- J'ajuste mon mode de communication avec les étudiants lorsqu'ils sont émotionnellement impliqués.

33- Je gère avec souplesse les règles de vie commune lorsque des cas exceptionnels se présentent.

34- J'alterne mes exposés et démonstrations avec les activités d'apprentissage réalisées par les étudiants eux-mêmes.

35- Je relie au fur et à mesure les nouveaux acquis aux habiletés, attitudes et concepts centraux qui articulent entre eux les différents apprentissages.

36- Je tiens compte des commentaires des étudiants sur mon approche pédagogique.

Questionnaire sur les types de motivation suscitée par les pratiques professionnelles enseignantes

Fiche de compilation des scores

Procédures de compilation

- 1- Inscrivez dans la case appropriée la cote donnée à chaque énoncé.
- 2- Additionnez les «scores» de chaque colonne.
- 3- Divisez le total de chaque colonne par « 12 »; vous obtiendrez les moyennes comparées pour chacun des trois types d'impact sur la motivation à l'apprentissage que vos pratiques suscitent.

Énoncés	Score	Énoncés	Score	Énoncés	Score
8		1		2	
9		3		5	
10		4		6	
11		17		7	
12		18		16	
13		19		20	
14		22		21	
15		24		23	
30		27		25	
32		29		26	
33		34		28	
36		35		31	
Total		Total		Total	
divisé par 12	CP	%	divisé par 12	IN	%
				divisé par 12	CO
					%

Les deux pages qui suivent facilitent l'analyse des résultats obtenus.

Questionnaire sur les types de motivation suscitée par les pratiques professionnelles enseignantes

Fiche pour supporter l'analyse des résultats

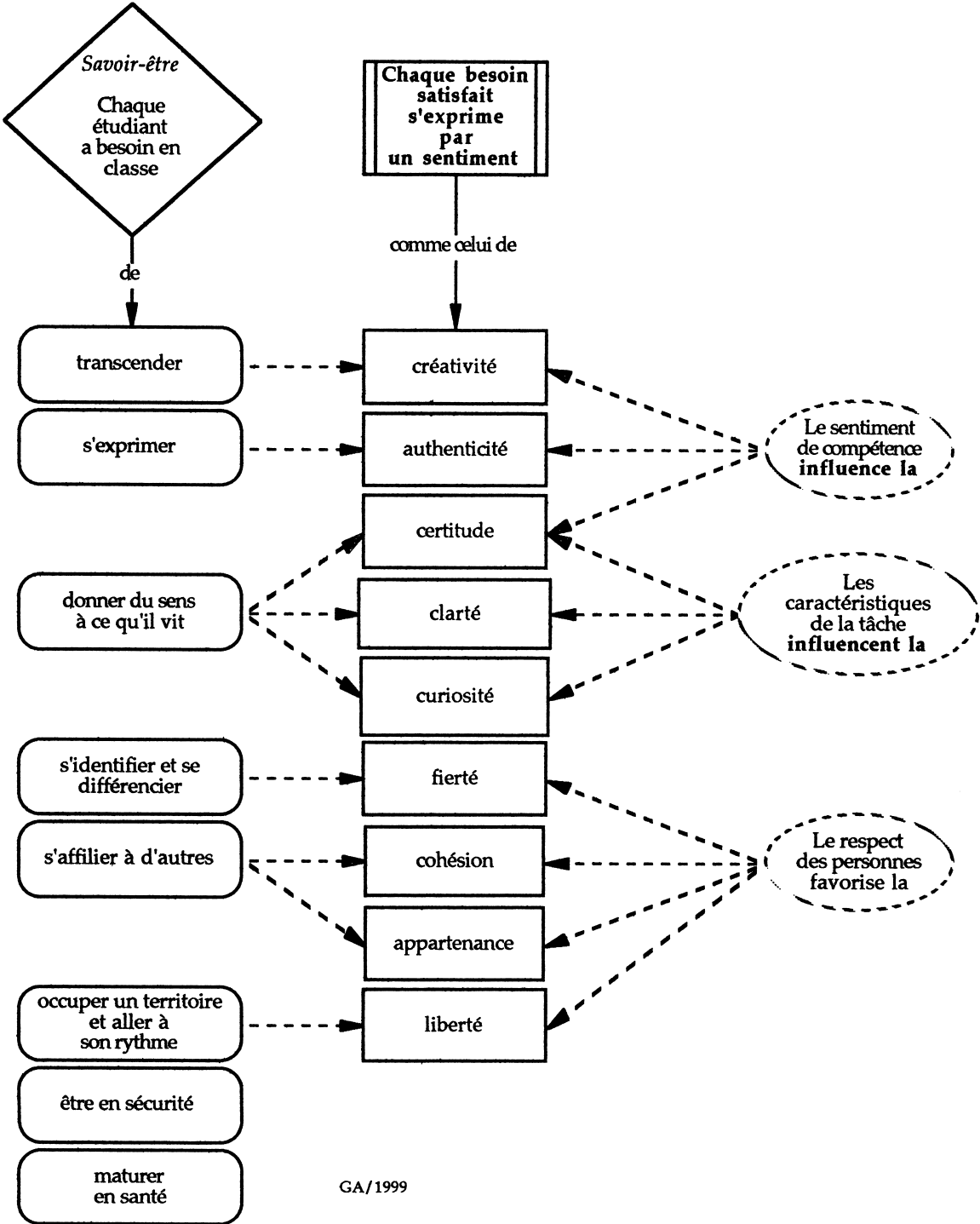
Douze pratiques (CP), en jouant sur des facteurs d'ambiance, installent des conditions préalables à l'émergence de la motivation intrinsèque à l'apprentissage; elles visent à satisfaire les premiers besoins à la base de l'échelle de Maslow, tels ceux de santé, sécurité, affiliation, territoire personnel, respect, etc.

Vingt-quatre pratiques contribuent directement à l'émergence de la motivation intrinsèque et à son maintien en visant à satisfaire les besoins des échelons supérieurs de l'échelle de Maslow. Douze (IN) jouent sur les sentiments de curiosité, de clarté et de certitude (rattachés au besoin de comprendre, de donner du sens) et douze (CO) font appel au sentiment de compétence et au désir d'autonomie (rattachés aux besoin de s'exprimer et de créer).

Ces deux dernières catégories expriment, en des termes empruntés au courant attributionniste, que le temps et l'effort investis dans des activités d'apprentissage dépendent de l'attrait de ces dernières (elles suscitent curiosité, clarté et certitude) et de la perception que l'étudiant se fait de son habileté et de l'énergie dont il dispose pour investir dans l'activité (sentiment de sa compétence, de sa marge de manoeuvre, de son autonomie).

Le schéma de la page suivante, inspiré de l'échelle des besoins A. Maslow, illustre les besoins satisfaits et les sentiments éveillés par ces trois catégories de pratiques professionnelles.

Schéma
La motivation intrinsèque à l'apprentissage



Instrument no 6

**(Instrument dont la validité de contenu est assurée par la consistance interne du cadre théorique
mais dont la validité de concept reste à assurer par des tests statistiques à venir)**

Questionnaire sur les pratiques professionnelles enseignantes

Version «types d'intégration des apprentissages favorisée »

Pour ne pas alourdir le texte, le masculin est utilisé comme genre épique.

Questionnaire sur les types d'intégration des apprentissages favorisée par les pratiques professionnelles enseignantes

Diagnostic personnel

Contenu et objectifs du questionnaire

Le questionnaire est d'abord et avant tout un instrument de diagnostic personnel. Il contient 40 pratiques professionnelles enseignantes qui contribuent, selon de nombreuses recherches, à aider les étudiants dans leur apprentissage. Le questionnaire permet au professeur d'identifier les types d'intégration des apprentissages qu'il favorise par les pratiques professionnelles enseignantes qu'il exerce en classe.

Procédures à suivre pour compléter le questionnaire.

Avant de répondre au questionnaire, vous pouvez prendre connaissance des 40 énoncés. Cette lecture préalable peut être utile, car souvent le sens des uns s'éclaircit à la lumière d'autres.

Cotez votre utilisation de chaque pratique sur la fiche de compilation selon l'échelle suivante:

Je ne recours jamais à cette pratique	Je recours parfois à cette pratique	Je recours très régulièrement à cette pratique
0	5	10

Questionnaire sur les pratiques professionnelles enseignantes

Version «*intégration des apprentissages*»

- 1- Je communique aux étudiants un plan de cours.
- 2- Je précise aux étudiants les liens existants entre le cours, leur programme d'études et le projet éducatif du collège.
- 3- J'aide les étudiants à se définir des objectifs personnels d'apprentissage.
- 4- Je décris aux étudiants comment la réalisation des activités d'apprentissage leur sera utile pour développer leur compétence.
- 5- Je situe chaque activité d'apprentissage dans l'ensemble de la démarche du cours.
- 6- Je précise clairement aux étudiants les procédures à suivre pour réaliser les activités d'apprentissage (individuelle ou en équipe).
- 7- J'indique aux étudiants la durée des activités d'apprentissage (individuelle ou en équipe).
- 8- J'illustre concrètement ce qui est attendu d'un travail (individuel ou d'équipe) à l'aide d'exemples, de modèles ou de démonstrations explicites.
- 9- Je maintiens la communication avec les étudiants dans un registre de langage plus proche de celui de la conversation que du discours savant.
- 10- Je laisse aux étudiants beaucoup de liberté de choix (exemples: dans la manière de faire les travaux, dans le partage des tâches entre eux dans une équipe, dans le type de travaux à réaliser, etc.).
- 11- Je résume au début de certains cours ce qui a été abordé dans les cours précédents.
- 12- Je relie les nouvelles connaissances et habiletés à quelque chose de déjà connu et familier à l'étudiant.
- 13- J'ai recours à l'exposé synthèse pour aider les étudiants à schématiser et à intégrer progressivement les apprentissages.
- 14- Je donne l'occasion aux étudiants de faire eux-mêmes un résumé, un tableau ou un schéma pour réviser les apprentissages réalisés.
- 15- Lorsque je pose des questions au groupe, je laisse les étudiants répondre eux-mêmes à la grande majorité des questions.

- 16- Je laisse le temps requis pour répondre à une question posée en classe selon la difficulté qu'elle représente à l'étudiant qui tente d'y répondre.
- 17- J'augmente progressivement le degré de difficulté des questions posées au fur et à mesure du déroulement du cours.
- 18- Je varie le format des exposés (exemples: multimédia, conférence, débat, panel, audition de films, pièces musicales ou théâtrales, exposé informel, etc.).
- 19- J'ai recours à des activités permettant aux étudiants d'échanger ou de travailler en équipe (exemples: discussion, enseignement entre pairs, étude de texte ou de cas, jeux de rôles, etc.).
- 20- J'utilise des activités d'apprentissage variées.
- 21- Je recours à des activités d'apprentissage nécessitant la réalisation de tâches complexes.
- 22- Je recours à des activités d'apprentissage nécessitant la réalisation de tâches semblables à celles qu'on trouve dans la vie réelle.
- 23- Je recours à des activités d'apprentissage nécessitant l'utilisation des connaissances et des habiletés apprises antérieurement dans le cours.
- 24- J'enseigne de façon explicite le processus de résolution de problème.
- 25- Je vérifie, par de courtes questions posées de temps en temps, la compréhension que les étudiants se font de ce qui se dit ou se fait en classe.
- 26- Je fais décrire à *voix haute* par les étudiants les raisonnements et les stratégies qu'ils utilisent pour résoudre les problèmes soumis à leur attention.
- 27- J'utilise des simulations pour vérifier l'aptitude à transférer un apprentissage fait en classe à la vie réelle.
- 28- Je précise aux étudiants les éléments qui font l'objet de feed-back régulier.
- 29- J'assure aux étudiants qui ont besoin davantage d'aide un suivi individuel spécial (sous forme de rencontre de diagnostic, de suivi ou de *coaching*).
- 30- J'examine avec les étudiants les causes de leurs réussites et échecs.
- 31- Je fournis aux étudiants des instruments d'autoévaluation pour qu'ils s'assurent eux-mêmes de la progression de leur apprentissage.
- 32- J'aide les étudiants qui en ont besoin à corriger leurs méthodes de travail (prise de notes, gestion de leur temps, techniques d'étude, etc.).

- 33-** Je fournis aux étudiants, sur les travaux exécutés en classe, des commentaires qui leur permettent de se réajuster immédiatement.
- 34-** Je fournis aux étudiants des commentaires écrits significatifs sur les travaux exécutés hors de la classe.
- 35-** J'alterne mes exposés et démonstrations avec les activités d'apprentissage réalisées par les étudiants eux-mêmes.
- 36-** J'adapte dans l'instant chaque activité pédagogique aux caractéristiques des étudiants.
- 37-** Je relie au fur et à mesure les nouveaux acquis aux habiletés, attitudes et concepts centraux qui articulent entre eux les différents apprentissages.
- 38-** Je substitue en cours de route des activités plus appropriées à celles proposées au départ lorsque ces dernières ne répondent pas aux besoins de la situation.
- 39-** J'ajuste le niveau de difficulté des activités ou des travaux pour tenir compte de l'évolution réelle du groupe dans sa maîtrise de la compétence.
- 40-** Je suggère des trucs pour corriger les résultats des travaux.

Questionnaire sur les types d'intégration des apprentissage favorisée par les pratiques professionnelles enseignantes

Version «*intégration des apprentissages*»

Fiche de compilation des scores

Procédures de compilation

- 1- Inscrivez dans la case appropriée la cote donnée à chaque énoncé.
- 2- Additionnez les «*scores*» de chaque colonne.
- 3- Divisez le total de chaque colonne par « 8 »; vous obtiendrez les moyennes comparées pour l'utilisation des pratiques favorisant chacun des cinq types d'intégration des apprentissage.

Énoncés	Score	Énoncés	Score	Énoncés	Score	Énoncés	Score	Énoncés	Score
4		1		7		10		3	
9		2		8		14		25	
18		5		15		19		28	
20		6		16		21		30	
29		11		17		22		31	
36		12		26		23		32	
38		13		35		24		33	
39		37		40		27		34	
Total		Total		Total		Total		Total	
divisé par 8		divisé par 8		divisé par 8		divisé par 8		divisé par 8	
AS	%	MO	%	AP	%	RP	%	RÉ	%

Les deux pages qui suivent facilitent l'analyse des résultats obtenus.

Questionnaire sur les pratiques professionnelles enseignantes

Version «*intégration des apprentissages*»

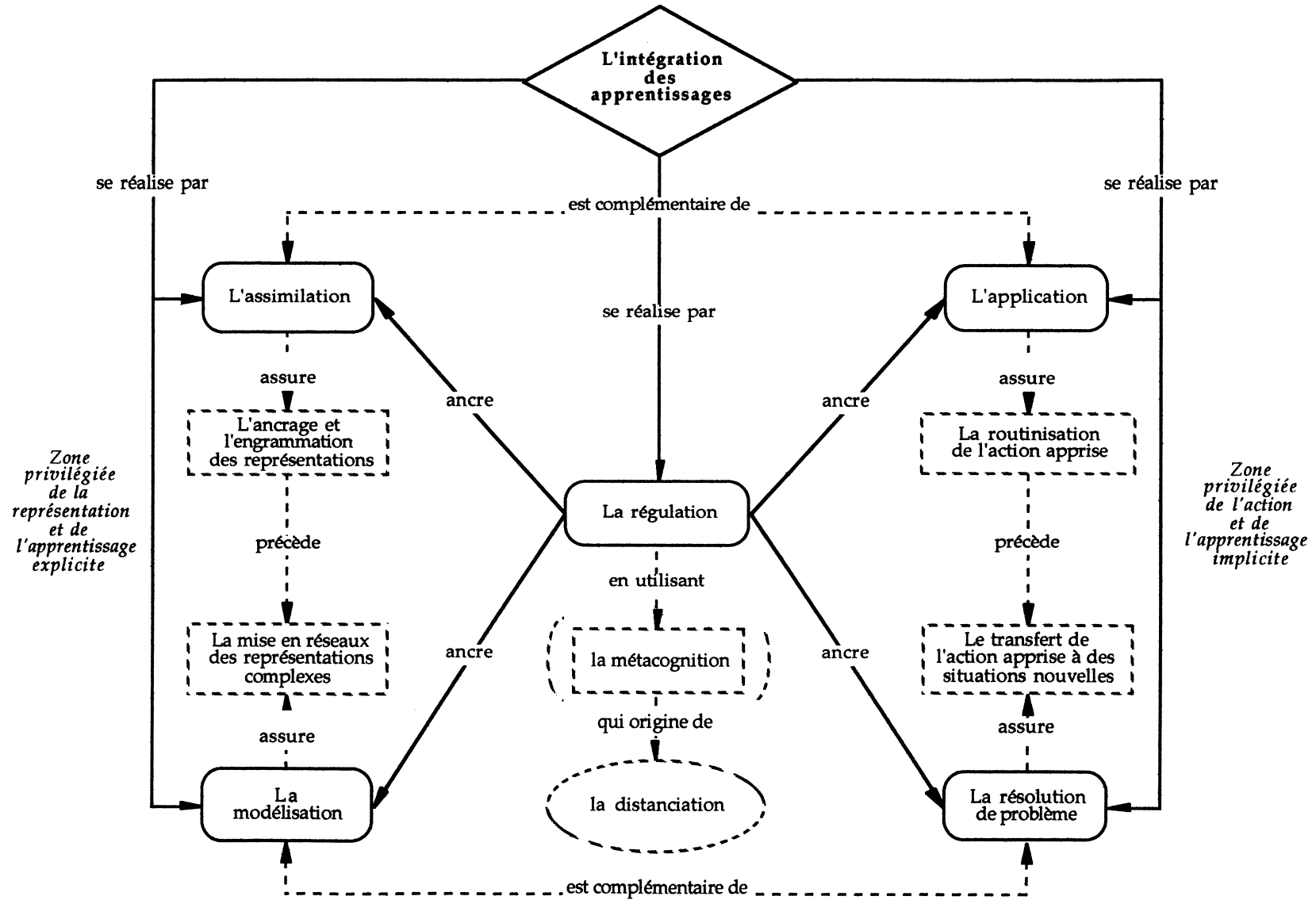
Fiche pour supporter l'analyse des résultats

Si nous avions à résumer en un mot l'essentiel de l'intégration des apprentissages nous parlerions d'ancrage et plus précisément d'un double ancrage: celui d'un nouvel acquis dans la personne et celui de la personne avec ses nouveaux acquis dans la réalité. L'intégration des apprentissages est un processus d'**intérieurisation** et un processus d'**extériorisation**. La personne qui apprend quelque chose s'en fait une représentation afin de pouvoir agir sur elle, ou, avec elle, dans l'environnement. C'est là un résultat incontournable des recherches biologiques: seuls les êtres qui ont à se déplacer dans l'environnement et à agir sur lui sont dotés d'un système nerveux complexe et d'un cerveau. Le cerveau a comme fonction de permettre à l'animal d'agir sur et dans l'environnement; pour arriver à transiger de façon efficace, le cerveau lui fournit des représentations de la réalité.

Certaines pratiques permettent l'intégration en profondeur et à long terme des apprentissages en favorisant l'un ou l'autre ou plusieurs des cinq processus suivants (8 pratiques par processus): A- l'**assimilation** dans les cellules de la mémoire à long terme, processus où l'action sensible et l'action intellectuelle se côtoient constamment pour soutenir l'engrammation dans la chair neuronale; B- la **modélisation** constante des acquis pour soutenir la mise en réseaux neuronaux de représentations complexes; C- l'**application** constante des acquis au concret, au familier, au quotidien pour routiniser les apprentissages et construire progressivement un savoir implicite personnel; D- la **résolution de problème** pour soutenir la capacité de transférer les acquis à des situations nouvelles; E- la **régulation** des intentions et des actions en s'appuyant sur la métacognition à partir d'une certaine distanciation de ses représentations et actions.

Ces cinq formes d'intégration ne s'exercent pas dans un ordre linéaire, chronologique. Il est cependant normal que l'assimilation d'unités précède leur modélisation, tout comme il est normal que la résolution de problèmes nouveaux s'accomplisse mieux lorsque l'occasion d'appliquer son expertise est répétée dans diverses situations familières. Cette itération variée tend à assimiler, à engrammer progressivement un *pattern* psychosociologique, c'est-à-dire, une structure souple et malléable d'actions potentielles: 1- séquenciées, 2- prêtes à s'exercer de façon spontanée dans l'instant, 3- en fonction de chaque situation rencontrée. Le schéma suivant situe les unes par rapport aux autres les cinq formes d'intégration des apprentissages.

Schéma Cinq formes d'intégration des apprentissages



Instrument no 7

(Instrument dont la validité de contenu est assurée par la consistance interne du cadre théorique mais dont la validité de concept reste à assurer par des tests statistiques à venir. De plus, afin de conforter cette validité, il serait intéressant de faire compléter ce questionnaire par un nombre suffisant d'étudiants pour obtenir des tests statistiques significatifs.)

Questionnaire sur les pratiques professionnelles enseignantes

**Version «diagnostic comparé»
perception du professeur et perceptions des étudiants**

Pour ne pas alourdir le texte, le masculin est utilisé comme genre épïcène.

Questionnaires sur les pratiques professionnelles enseignantes

Instrument de diagnostic comparé

Version «diagnostic comparé»
perception du professeur et perceptions des étudiants

Objectifs et contenu de l'instrument

Le présent instrument autodiagnostique vise à soutenir votre réflexion personnelle à propos de vos pratiques enseignantes. Deux questionnaires (version «*professeur*» et version «*étudiant*») permettent de comparer la perception que vous vous faites de vous-mêmes avec celles que les étudiants s'en font à propos des pratiques professionnelles utilisées dans un de vos cours. Elles ne contiennent que des pratiques que les étudiants sont en mesure d'observer en classe.⁹ Pour ce faire, vous devrez compléter le questionnaire version «*professeur*» et administrer à vos étudiants le questionnaire «*version étudiant*».

Le questionnaire contient 48 pratiques professionnelles enseignantes qui contribuent à aider les étudiants dans leur apprentissage. Ces pratiques s'actualisent lors du déroulement des trois étapes de l'intervention pédagogique: sa conception, son animation et son évaluation. L'examen des réponses aux deux versions du questionnaire permet au professeur, à propos d'un de ses cours: 1- de comparer la perception qu'il se fait de l'utilisation de ces pratiques avec celle que s'en font les étudiants; 2- d'identifier les pratiques que ceux-ci jugent les plus satisfaisantes et celles qu'ils estiment les moins satisfaisantes.

⁹ La version plus élaborée du questionnaire contient 80 pratiques. Elle contient 32 pratiques de plus que seul le professeur est en mesure d'apprécier.

Questionnaire sur les pratiques professionnelles enseignantes

Version «diagnostic comparé» perception du professeur

Procédures à suivre pour compléter le questionnaire.

Avant de répondre au questionnaire, vous pouvez prendre connaissance des 48 énoncés. Cette lecture préalable peut être utile, car le sens de plusieurs énoncés s'éclairent souvent à la lumière des autres. Les pratiques sont regroupées en 8 compétences qui, elles, s'articulent autour des trois étapes de la gestion d'un projet pédagogique.

1- Choisissez le cours et le groupe pour lequel vous voulez comparer votre perception avec celle de vos étudiants.

2- Cotez, pour le groupe choisi, l'énoncé de chaque pratique dans la colonne A à l'aide de l'échelle suivante:

0 = Je suis **complètement en désaccord** avec l'énoncé.

1 = Je suis **plutôt en désaccord** avec l'énoncé.

2 = Je suis **plutôt en accord** avec l'énoncé.

3 = Je suis **complètement en accord** avec l'énoncé.

3- Faites passer la version «*perceptions des étudiants*» du questionnaire aux étudiants du groupe choisi.

4- Pour chacun des 48 énoncés, faites la somme des cotes étudiantes de la colonne A de leur questionnaire. Divisez chaque somme par le nombre de répondants. Portez chacun des 48 résultats de division à l'endroit approprié dans la colonne A' du questionnaire que vous avez complété (version «*professeur*»). **Vous pouvez alors comparer, pour chaque énoncé, votre perception avec celle de vos étudiants.**

5- Pour chacun des 48 énoncés, faites la somme des cotes étudiantes de la colonne B de leur questionnaire. Divisez chaque somme par le nombre de répondants. Portez chacun des 48 résultats de la division à l'endroit approprié dans la colonne B' du questionnaire que vous avez complété. **Repérez dans la colonne B' les cinq énoncés qui ont la cote la plus haute: ce sont les pratiques sur lesquels les étudiants manifestent le plus de satisfaction. Repérez dans la colonne B' les cinq énoncés qui ont la cote la plus basse: ce sont les pratiques sur lesquels les étudiants manifestent le plus d'insatisfaction.**

Première étape de la gestion du projet pédagogique Concevoir l'intervention pédagogique

Première compétence

Établir des objectifs en fonction des apprentissages à développer.¹⁰

Pratiques professionnelles enseignantes	A	A'	B'
1- J'ai renseigné les étudiants sur les réalités auxquelles ils feront face à la sortie de leur programme d'études.			
2- J'ai pris des moyens pour approfondir ma connaissance des caractéristiques des étudiants (questionnaires, entrevues, rencontres informelles, etc.).			
3- J'ai situé la place du cours parmi les autres cours de leur programme d'études.			
4- J'ai déterminé des critères pour apprécier l'atteinte des objectifs du cours.			
5- J'ai pris le temps d'expliquer aux étudiants les liens entre l'approche pédagogique utilisée et les objectifs poursuivis dans le cours.			

Deuxième étape de la gestion du projet pédagogique Animer l'intervention pédagogique

Troisième compétence

Clarifier aux étudiants les intentions de l'intervention pédagogique.

Pratiques professionnelles enseignantes	A	A'	B'
6- J'ai communiqué aux étudiants un plan de cours dans un langage qui leur était accessible.			
7- J'ai aidé les étudiants à se définir des objectifs personnels d'apprentissage.			
8- J'ai décrit aux étudiants comment la réalisation des activités d'apprentissage leur sera utile pour développer leur compétence.			
9- J'ai situé chaque activité d'apprentissage dans l'ensemble de la démarche du cours.			
10- J'ai précisé clairement aux étudiants les procédures à suivre pour réaliser les activités d'apprentissage (individuelle ou en équipe).			
11- J'ai indiqué aux étudiants la durée des activités d'apprentissage (individuelle ou en équipe).			
12- J'ai illustré concrètement ce qui était attendu des travaux (individuel ou d'équipe) à l'aide d'exemples, de modèles ou de démonstrations explicites.			

¹⁰ La deuxième compétence « Choisir une approche pédagogique propre à développer les objectifs d'apprentissage visés » peut difficilement être évaluée par les étudiants. Voici trois exemples de pratiques qui la définissent: 1- structurer les activités d'apprentissage en se référant à un modèle, personnel ou collectif, du processus d'apprentissage chez l'étudiant de cégep; 2- déterminer à l'avance les concepts, habiletés et attitudes qui seront le centre autour duquel se développeront progressivement les différents apprentissages du cours; 3- organiser et planifier les activités dans une séquence favorisant l'inclusion progressive des apprentissages.

Quatrième compétence
*Instaurer les conditions préalables
à l'émergence de la motivation intrinsèque à l'apprentissage.*

Pratiques professionnelles enseignantes	A	A'	B'
13- J'ai utilisé une activité spéciale propre à créer un climat de confiance dès le premier cours.			
14- J'ai défini aux étudiants des règles de vie en groupe qui étaient simples et peu nombreuses (absences, retards, droit de parole, etc.).			
15- Je suis demeuré authentique dans l'exercice de mon rôle (ex: partager avec les étudiants une expérience vécue, une de mes valeurs, jaser avec eux après un cours, faire de l'humour, etc.).			
16- J'ai eu une attitude accueillante et chaleureuse envers les étudiants.			
17- J'ai appelé les étudiants par leur nom ou prénom.			
18- J'ai maintenu la communication avec les étudiants dans un registre de langage plus proche de celui de la conversation que du discours savant.			
19- J'ai associé les étudiants aux décisions qui les concernaient.			
20- J'ai laissé aux étudiants beaucoup de liberté de choix (ex: dans la manière de faire les travaux, dans le partage des tâches entre eux en équipe, dans le type de travaux à réaliser, etc.).			

Cinquième compétence
Utiliser une approche pédagogique favorisant l'intégration progressive des apprentissages.

Pratiques professionnelles enseignantes	A	A'	B'
21- J'ai résumé au début de certains cours ce qui avait été abordé dans les cours précédents.			
22- J'ai relié les nouvelles connaissances et habiletés à quelque chose de déjà connu et familier à l'étudiant.			
23- J'ai donné l'occasion aux étudiants de faire eux-mêmes un résumé, un tableau ou un schéma pour réviser les apprentissages réalisés.			
24- Lorsque je posais des questions au groupe, je laissais les étudiants répondre eux-mêmes à la grande majorité des questions.			
25- J'ai varié le format des exposés (exemples: multimédia, conférence, débat, panel, audition de films, pièces musicales ou théâtrales, exposé informel, etc.).			
26- J'ai eu recours à des activités permettant aux étudiants d'échanger ou de travailler en équipe (exemples: discussion, enseignement entre pairs, brainstorming, étude de texte ou de cas, résolution de problème, mini-recherche, enquête, sondage, jeux de rôles, etc.).			
27- J'ai utilisé des activités d'apprentissage variées.			
28- J'ai eu recours à des activités d'apprentissage nécessitant l'utilisation des connaissances et des habiletés apprises antérieurement dans le cours.			

Sixième compétence
Fournir aux étudiants un *feed-back* pertinent
sur les acquis et la démarche de leur apprentissage.

Pratiques professionnelles enseignantes	A	A'	B'
29- J'ai vérifié, par de courtes questions posées de temps en temps, la compréhension que les étudiants se faisaient de ce qui se disait ou se faisait en classe.			
30- J'ai fait décrire à <i>voix haute</i> par les étudiants les raisonnements et les stratégies qu'ils utilisaient pour résoudre les problèmes soumis à leur attention.			
31- J'ai assuré aux étudiants qui avaient besoin davantage d'aide un suivi individuel spécial (sous forme de rencontre de diagnostic, de suivi ou de <i>coaching</i>).			
32- J'ai examiné avec les étudiants les causes de leurs réussites et échecs.			
33- J'ai fourni aux étudiants des instruments d'autoévaluation pour qu'ils s'assurent eux-mêmes de la progression de leur apprentissage.			
34- J'ai aidé les étudiants qui en avaient besoin à corriger leurs méthodes de travail (prise de notes, gestion de leur temps, techniques d'étude, etc.).			
35- J'ai fourni aux étudiants, sur les travaux exécutés en classe, des commentaires qui leur permettaient de se réajuster immédiatement.			
36- J'ai fourni aux étudiants des commentaires écrits significatifs sur les travaux exécutés hors de la classe.			
37- J'ai suggéré des trucs pour surmonter les difficultés dans la réalisation d'activités.			

Septième compétence
Adapter dans l'instant l'intervention aux variations de la situation.

Pratiques professionnelles enseignantes	A	A'	B'
38- J'ai ajusté mon mode de communication avec les étudiants lorsqu'ils étaient émotionnellement impliqués.			
39- J'ai géré avec souplesse les règles de vie commune lorsque des cas exceptionnels se sont présentés.			
40- J'ai alterné mes exposés et démonstrations avec les activités d'apprentissage réalisées par les étudiants eux-mêmes.			
41- J'ai relié au fur et à mesure les nouveaux acquis à des habiletés, attitudes et concepts centraux qui articulaient entre eux les différents apprentissages.			

Troisième étape de la gestion du projet pédagogique
Évaluer l'intervention pédagogique

Huitième compétence

Évaluer les résultats de l'intervention et la démarche pédagogique utilisée.

Pratiques professionnelles enseignantes	A	A'	B'
42- Je n'ai évalué que les aspects vraiment importants du cours.			
43- J'ai communiqué au début de la session les objets et les critères d'évaluation.			
44- J'ai communiqué clairement les objets et les critères d'évaluation.			
45- J'ai rappelé à l'occasion pendant le cours les objets et les critères d'évaluation.			
46- J'ai fait un usage modéré de l'évaluation sommative.			
47- J'ai évité que l'évaluation sommative ne serve à d'autres fins qu'à l'appréciation des apprentissages (exemple: maintenir la présence en classe).			
48- J'ai tenu compte des commentaires des étudiants sur mon approche pédagogique.			

Pour ne pas alourdir le texte, le masculin est utilisé comme genre épïcène.

Questionnaire diagnostique sur les pratiques professionnelles enseignantes

**Version «diagnostic comparé»
perceptions des étudiants**

Contenu et objectifs du questionnaire

Le questionnaire contient 48 pratiques enseignantes qui, habituellement, aident les étudiants dans leur apprentissage en classe. Le questionnaire permet au professeur de vérifier jusqu'à quel point il a tendance à recourir à ces pratiques et votre degré de satisfaction à cet égard.

Procédures à suivre pour compléter le questionnaire.

Si vous le désirez, avant de répondre au questionnaire, vous pouvez lire l'ensemble des 48 énoncés. Cette lecture préalable peut être utile, car le sens de chaque énoncé s'éclaire souvent à la lumière de la lecture des autres.

Cotez chaque énoncé à l'aide des deux échelles suivantes.

1- Indiquez, dans la colonne **A**, votre accord avec l'énoncé à propos de l'utilisation de la pratique par le professeur:

- 0 = Je suis **complètement en désaccord** avec l'énoncé.
- 1 = Je suis **plutôt en désaccord** avec l'énoncé.
- 2 = Je suis **plutôt en accord** avec l'énoncé.
- 3 = Je suis **complètement en accord** avec l'énoncé.

2- Indiquez, dans la colonne **B**, votre satisfaction quant à l'utilisation de cette pratique.*

- 0 = Je suis très insatisfait de l'utilisation de cette pratique dans le cours.
- 1 = Je suis insatisfait de l'utilisation de cette pratique dans le cours.
- 2 = Je suis satisfait de l'utilisation de cette pratique dans le cours.
- 3 = Je suis très satisfait de l'utilisation de cette pratique dans le cours.

* Il est tout à fait possible d'exprimer pour un même énoncé un désaccord dans la colonne **A** et sa satisfaction dans la colonne **B** ou, à l'inverse, un accord dans la colonne **A** et un désaccord dans la colonne **B**.

Pratiques professionnelles enseignantes	A	B
1- Le professeur nous a renseignés sur les réalités auxquelles nous ferons face à la sortie de notre programme d'études.		
2- Il a pris des moyens pour approfondir sa connaissance de nos caractéristiques comme étudiants (questionnaires, entrevues, rencontres informelles, etc.).		
3- Il a situé la place de son cours parmi les autres cours de notre programme d'études.		
4- Il a fixé des critères pour apprécier l'atteinte des objectifs du cours.		
5- Il a pris le temps d'établir des liens entre l'approche pédagogique utilisée et les objectifs du cours.		
6- Il a communiqué son plan de cours dans un langage qui nous était accessible.		
7- Il m'a aidé à me définir des objectifs personnels d'apprentissage.		
8- Il nous a décrit comment la réalisation des activités d'apprentissage nous serait utile pour développer nos compétences.		
9- Il a situé chaque activité d'apprentissage dans l'ensemble de la démarche de son cours.		
10- Il nous a précisé clairement les procédures à suivre pour réaliser les activités d'apprentissage (individuelles ou en équipe).		
11- Il nous a indiqué d'avance la durée des activités d'apprentissage (individuelles ou en équipe).		
12- Il nous a illustré concrètement ce qui était attendu d'un travail (individuel ou d'équipe) à l'aide d'exemples, de modèles ou de démonstrations explicites.		
13- Il a su créer un climat de confiance dès le premier cours.		
14- Il nous a défini des règles de vie en classe qui étaient simples et peu nombreuses (absences, retards, droit de parole, etc.).		
15- Il est demeuré <i>vrai</i> dans l'exercice de son rôle (exemples: nous faire part d'une expérience vécue ou d'une de ses valeurs, faire de l'humour en classe, discuter après un cours avec nous, etc.).		
16- Il a eu une attitude accueillante et chaleureuse envers nous.		
17- Il nous a appelés par notre nom ou prénom.		
18- Il a maintenu la communication avec nous dans un registre de langage plus proche de celui de la conversation que du discours savant.		
19- Il nous a associés aux décisions qui nous concernaient.		
20- Il nous a laissé beaucoup de liberté de choix (exemples: dans la manière de réaliser les travaux, dans la répartition des tâches entre nous dans une équipe, dans le type de travaux à réaliser, etc.).		
21- Il a résumé au début de certains cours ce qui avait été abordé dans les cours précédents.		
22- Il a relié les nouvelles connaissances et habiletés à quelque chose qui nous était déjà connu et familier.		
23- Il nous a fait faire, à l'occasion, un résumé, un tableau ou un schéma pour réviser les apprentissages réalisés.		
24- Lorsqu'il a posé des questions au groupe, il nous a laissés répondre nous-mêmes à la grande majorité des questions.		

Pratiques professionnelles enseignantes	A	B
25- Il a varié le format de ses exposés (exemples: multimédia, conférence, débat, panel, audition de films, pièces musicales ou théâtrales, exposé informel, etc.).		
26- Il a eu recours à des activités nous permettant d'échanger ou de travailler en équipe (ex: discussion, brainstorming, étude de texte ou de cas, résolution de problème, jeux de rôles, etc.).		
27- Il a utilisé des activités d'apprentissage variées.		
28- Il a eu recours à des activités d'apprentissage nécessitant l'utilisation des connaissances et des habiletés apprises antérieurement dans le cours.		
29- Il a vérifié, par de courtes questions posées de temps en temps, la compréhension que nous nous faisons de ce qui se disait ou se faisait en classe.		
30- Il nous a fait décrire à <i>voix haute</i> les raisonnements et les stratégies que nous utilisons pour résoudre les problèmes soumis à notre attention.		
31- Il m'a assuré un suivi individuel lorsque j'en avais besoin (par exemple, sous forme de rencontre ou de <i>coaching</i> pendant ou après les cours).		
32- Il a examiné avec nous les causes de nos réussites et échecs.		
33- Il nous a fourni des instruments d'autoévaluation pour que nous nous assurions nous-mêmes de la progression de nos apprentissages.		
34- Il m'a aidé, lorsque j'en avais besoin, à corriger mes méthodes de travail (prise de notes, gestion de leur temps, techniques d'étude, etc.).		
35- Il nous a fourni, sur les travaux exécutés en classe, des commentaires qui nous permettaient de nous réajuster immédiatement.		
36- Il a fourni des commentaires écrits significatifs sur les travaux exécutés hors de la classe.		
37- Il a suggéré des trucs pour surmonter les difficultés dans la réalisation des activités.		
38- Il a ajusté son mode de communication avec nous lorsque nous étions émotivement impliqués.		
39- Il a géré avec souplesse les règles de vie commune lorsque des cas exceptionnels se sont présentés.		
40- Il a alterné ses exposés et démonstrations avec des activités d'apprentissage que nous réalisions nous-mêmes.		
41- Il a relié les nouveaux acquis d'apprentissage à ce qui avait été appris précédemment.		
42- Il n'a évalué que les aspects vraiment importants du cours.		
43- Il a communiqué, au début de la session, les objets et les critères d'évaluation.		
44- Il a communiqué clairement les objets et les critères d'évaluation.		
45- Il a rappelé à l'occasion, pendant le cours, les objets et les critères d'évaluation.		
46- Il n'a pas fait un usage trop fréquent de l'évaluation sommative.		
47- Il a évité que l'évaluation sommative ne serve à d'autres fins qu'à l'appréciation des apprentissages (exemple: maintenir la présence en classe).		
48- Il a tenu compte de nos commentaires sur son approche pédagogique.		

Instrument no 8

**(Cet instrument est une adaptation du premier questionnaire au monde de l'éducation des adultes.
Sa validité de contenu est assurée par la consistance interne du cadre théorique
mais sa validité de concept reste à assurer par des tests statistiques à venir.
Afin de conforter cette validité, il serait intéressant de le faire compléter par des formateurs d'adultes
en nombre suffisant pour obtenir des tests statistiques significatifs.)**

Questionnaire sur les pratiques professionnelles enseignantes

Version «formateur d'adultes en situation de travail»

Pour ne pas alourdir le texte, le masculin est utilisé comme genre épïcène.

Questionnaire sur les pratiques professionnelles enseignantes

Diagnostic personnel

Version «*formateur d'adultes en situation de travail*»

Contenu et objectifs du questionnaire

Le questionnaire est d'abord et avant tout un instrument de diagnostic personnel. Il contient 78 pratiques professionnelles enseignantes qui contribuent, selon de nombreuses recherches, à aider les étudiants adultes dans leur apprentissage. Le questionnaire peut aider le formateur à repérer ses forces professionnelles en identifiant les pratiques auxquelles il a recours. Il permet aussi d'identifier les pratiques qu'il pourrait utiliser plus souvent pour améliorer son efficacité professionnelle.

Procédures à suivre pour compléter le questionnaire.

Avant de répondre au questionnaire, vous pouvez prendre connaissance des 78 énoncés. Cette lecture préalable peut être utile, car souvent le sens des uns s'éclaircit à la lumière d'autres. Les pratiques sont regroupées en 8 compétences qui, elles, s'articulent autour des trois étapes de la gestion d'un projet pédagogique, à savoir sa conception, son animation et son évaluation.

1- Cochez dans la colonne **A** les quinze pratiques qui répondent le mieux aux deux conditions suivantes: a- vous y avez recours régulièrement; b- vous les considérez utiles pour favoriser l'apprentissage des étudiants adultes.

Ces pratiques sont vos forces professionnelles et définissent votre style personnel comme formateur.

2- Cochez dans la colonne **B** les dix pratiques qui répondent le mieux aux deux conditions suivantes: a- vous n'y avez jamais recours (ou très rarement); b- vous les considérez utiles pour favoriser l'apprentissage des étudiants adultes.

Ces pratiques devraient normalement constituer des éléments importants à considérer dans votre plan personnel de développement professionnel.

N.B. Les 19 énoncés suivis d'un astérisque comptent parmi les pratiques professionnelles les plus utiles pour favoriser l'apprentissage.

Première étape de la gestion du projet pédagogique

Concevoir l'intervention pédagogique

Première compétence

Établir des objectifs en fonction des apprentissages à développer.

Pratiques professionnelles enseignantes	A	B
1- Je détermine les habiletés que les travailleurs doivent développer dans la session de formation à partir d'une analyse de situation de travail.		
2- Je prends des moyens pour approfondir ma connaissance des caractéristiques des travailleurs en situation de formation (questionnaires, entrevues, rencontres informelles, etc.).		
3- Je prends le temps de déterminer un ordre de priorité entre les différents besoins de formation à satisfaire dans l'intervention.		
4- Je fixe des standards de performance qui sont à la portée des travailleurs à la fin du cours.		
5- Je détermine des critères pour apprécier l'atteinte des objectifs de la formation.		
6- Je définis les objectifs d'apprentissage en termes de résultats observables.		

Deuxième compétence

Choisir une approche pédagogique propre à développer les objectifs d'apprentissage visés.

Pratiques professionnelles enseignantes	A	B
7- Je choisis des activités d'apprentissage propres à atteindre les objectifs de formation. *		
8- Je choisis une approche pédagogique propre à couvrir les objectifs dans le temps prévu.		
9- Je choisis des formules pédagogiques qui sauront utiliser l'expérience des travailleurs.		
10- Je structure les activités de formation en me référant à un modèle explicite du processus d'apprentissage chez l'adulte.		
11- Je détermine à l'avance les connaissances, habiletés et attitudes qui seront le centre autour duquel se développent progressivement les apprentissages dans une intervention.		
12- J'organise et planifie les activités dans une séquence favorisant l'inclusion progressive des apprentissages. *		

Deuxième étape de la gestion du projet pédagogique

Animer l'intervention pédagogique

Troisième compétence

Clarifier aux adultes en formation les intentions de l'intervention pédagogique.

Pratiques professionnelles enseignantes	A	B
13- Je communique aux travailleurs en formation un plan de cours.		
14- Je formule le plan de cours dans un langage accessible aux travailleurs en formation. *		
15- J'aide les travailleurs à se définir des objectifs personnels de formation.		
16- Je décris aux travailleurs en formation comment la réalisation des activités leur sera utile pour développer leur maîtrise des objets de formation.		
17- Je situe chaque activité dans l'ensemble de la démarche de l'intervention de formation.		
18- Je précise clairement aux travailleurs les procédures à suivre pour réaliser les activités de formation (individuelle ou en équipe). *		
19- J'indique aux travailleurs la durée des activités de formation (individuelle ou en équipe).		
20- J'illustre concrètement ce qui est attendu d'un travail (individuel ou d'équipe) à l'aide d'exemples, de modèles ou de démonstrations explicites. *		

Quatrième compétence

*Instaurer les conditions préalables
à l'émergence de la motivation intrinsèque à l'apprentissage.*

Pratiques professionnelles enseignantes	A	B
21- J'utilise une activité spéciale propre à créer un climat de confiance dès le premier cours.		
22- Je définis des règles de vie en groupe qui sont simples et peu nombreuses (absences, retards, droit de parole, etc.).		
23- J'annonce les règles de vie en groupe dès la première rencontre.		
24- Je demeure authentique dans l'exercice de mon rôle (e.g.: partager avec les travailleurs une expérience vécue, une de mes valeurs, faire de l'humour en classe, discuter avec eux après un cours, etc.). *		
25- J'ai une attitude accueillante et chaleureuse envers les travailleurs en formation. *		
26- J'appelle les travailleurs en formation par leur nom ou prénom. *		
27- Je maintiens la communication avec les travailleurs en formation dans un registre de langage plus proche de celui de la conversation que du discours savant. *		
28- J'associe les travailleurs en formation aux décisions qui les concernent.		
29- Je recours à des techniques variées pour soutenir la motivation des travailleurs en formation.		

Cinquième compétence

Utiliser une approche pédagogique favorisant l'intégration progressive des apprentissages.

Pratiques professionnelles enseignantes	A	B
30- Je résume au début de certains cours ce qui a été abordé dans les heures précédentes.		
31- Je relie les nouvelles connaissances et habiletés à quelque chose de familier au travailleur en formation. *		
32- J'ai recours à l'exposé synthèse pour aider les travailleurs à schématiser et à intégrer les apprentissages.		
33- Je donne l'occasion aux travailleurs en formation de faire eux-mêmes un résumé, un tableau ou un schéma pour réviser les apprentissages réalisés.		
34- Lorsque je pose des questions au groupe, je laisse les travailleurs en formation répondre eux-mêmes à la grande majorité des questions.		
35- Je laisse le temps requis pour répondre à une question posée en groupe en fonction de la difficulté qu'elle représente au travailleur en formation qui tente d'y répondre.		
36- J'augmente progressivement le degré de difficulté des questions que je pose au groupe au fur et à mesure du déroulement du cours.		
37- Je n'augmente le degré de difficulté des questions que lorsque le taux des bonnes réponses aux questions antérieures augmente.		
38- Je varie le format de mes exposés (multimédia, audition de films, exposé informel, etc.).		
39- J'ai recours à des activités permettant aux travailleurs d'échanger ou de travailler en équipe (e.g.: discussion, enseignement entre pairs, brainstorming, étude de cas, résolution de problème, etc.).		
40- J'utilise des formules pédagogiques variées.		
41- Je recours à des activités d'apprentissage nécessitant la réalisation de tâches complexes.		
42- Je recours à des activités nécessitant la réalisation de tâches complètes semblables à celles qu'on trouve dans la vie réelle.		
43- Je recours à des activités d'apprentissage nécessitant l'utilisation des connaissances et des habiletés apprises antérieurement dans le cours. *		
44- J'enseigne de façon explicite le processus de résolution de problème.		

Sixième compétence

Fournir aux adultes un feed-back pertinent sur les acquis et la démarche de leur apprentissage.

Pratiques professionnelles enseignantes	A	B
45- Je repère rapidement les conceptions fausses ou les préjugés des travailleurs à propos des objets de formation.		
46- Je détecte rapidement les difficultés rencontrées par les travailleurs lors de tests, de travaux individuels ou collectifs, etc. *		
47- Je vérifie par de courtes questions posées de temps en temps, la compréhension que les travailleurs en formation se font de ce qui se dit dans le groupe. *		
48- Je fais décrire à <i>voix haute</i> , par les travailleurs en formation, les raisonnements et les stratégies qu'ils utilisent pour résoudre les problèmes soumis à leur attention.		
49- J'utilise des simulations pour vérifier l'aptitude à appliquer ou transférer un apprentissage fait en classe à la vie réelle.		
50- Je précise aux travailleurs en formation les éléments qui font l'objet d'un feed-back régulier.		
51- J'assure aux travailleurs qui ont besoin davantage d'aide un suivi individuel spécial (sous forme de rencontre de diagnostic, de suivi ou de <i>coaching</i>). *		
52- J'examine avec les travailleurs les causes de leurs réussites et échecs.		
53- J'initie moi-même la communication de feed-back aux travailleurs en formation.		
54- J'assure la mise en place des conditions propices à la communication de feed-back aux travailleurs en formation (temps, durée, lieux instruments de support, etc.).		
55- Je fournis aux travailleurs en formation des instruments d'autoévaluation pour qu'ils s'assurent eux-mêmes de la progression de leur formation.		
56- Je fournis aux travailleurs en formation sur les travaux exécutés en classe, des commentaires qui leur permettent de se réajuster rapidement. *		
57- Je suggère des trucs pour surmonter les difficultés dans la réalisation d'une activité.		
58- Je suggère des trucs pour corriger les résultats des travaux.		

Septième compétence

Adapter dans l'instant l'intervention aux variations de la situation.

Pratiques professionnelles enseignantes	A	B
59- J'ajuste mon mode de communication avec les travailleurs en formation lorsqu'ils sont émotionnellement impliqués.		
60- Je gère avec souplesse les règles de vie commune lorsque des cas exceptionnels se présentent.		
61- J'alterne mes exposés et démonstrations avec des activités de formation réalisées par les travailleurs eux-mêmes.		
62- J'adapte dans l'instant chaque formule pédagogique utilisée aux caractéristiques des travailleurs en formation.		
63- Je relie au fur et à mesure les nouveaux acquis d'apprentissage aux habiletés, attitudes et concepts centraux qui articulent entre eux l'ensemble de la formation.		
64- Je substitue en cours de route des activités plus appropriées à celles proposées au départ lorsque ces dernières ne répondent pas aux besoins de la situation.		
65- J'ajuste le niveau de difficulté des activités ou des travaux pour tenir compte de l'évolution réelle du groupe dans sa maîtrise des objets de formation.		
66- Je réponds immédiatement en groupe aux questions posées par les travailleurs en formation.		
67- Je réajuste les séquences d'apprentissage en fonction du temps réel qu'a exigé le déroulement d'une activité.		

Troisième étape de la gestion du projet pédagogique

Évaluer l'intervention pédagogique

Huitième compétence

Évaluer les résultats de l'intervention et la démarche pédagogique utilisée.

Pratiques professionnelles enseignantes	A	B
68- Je n'évalue que ce qui a été explicitement enseigné pendant la session de formation.		
69- Je n'évalue que les aspects vraiment importants de la session de formation.		
70- J'utilise des instruments d'évaluation pertinents, valides et fiables. *		
71- Je communique dès le début de la formation les objets et les critères d'évaluation. *		
72- Je communique clairement les objets et les critères d'évaluation. *		
73- Je rappelle à l'occasion pendant la formation les objets et les critères d'évaluation.		
74- Je fais un usage modéré de l'évaluation sommative.		
75- J'évite que l'évaluation sommative ne serve à d'autres fins que l'appréciation de la maîtrise des objets de formation (exemple: évaluation organisationnelle de l'employé).		
76- Je tiens compte des commentaires des travailleurs sur l'approche pédagogique utilisée.		
77- Je collige dans l'ensemble des travaux et des tests les éléments de formation les mieux maîtrisés et ceux qui le sont moins.		
78- J'établis des relations pertinentes entre les activités d'apprentissage et les performances des travailleurs à la fin de la formation.		

Chapitre II

Origines du questionnaire autodiagnostique

Origines du questionnaire autodiagnostique

La genèse d'une oeuvre désigne l'origine et le processus de son développement ainsi que l'ensemble des éléments qui ont contribué à la produire. Le questionnaire autodiagnostique des pratiques professionnelles enseignantes est né de trois grandes sources.

1- La première source est un document conçu par un groupe de travail de l'Assemblée générale de Performa collégial: **Dorais, S. et Laliberté, J. (1999)**¹¹. Les instruments autodiagnostiques faisant l'objet de la «recherche-développement» se situent dans la foulée des assises contextuelles, théoriques et épistémologiques du profil de compétence conçu par ce groupe. Tout en explicitant par 80 pratiques enseignantes la quatrième compétence du profil élaboré par le groupe de travail, les instruments sont des applications concrètes et des prolongements pratiques de ce profil; ils mettent en oeuvre plusieurs des suggestions du groupe de travail, à savoir nommément:

Selon l'approche retenue (dans l'aide individuelle à l'enseignant), le profil constituera tantôt un outil d'analyse, tantôt un cadre dont on dérivera des instruments plus spécifiques.

(...) on peut tout aussi bien élaborer un instrument d'analyse à partir du profil à proprement parler, dans divers champs d'action du prof et des compétences correspondantes; (...).

Dans la mesure où le problème est assez bien identifié, (...) on pourra procéder à une microanalyse. (...) Les instruments (...) devraient atteindre alors le niveau de précision correspondant aux «composantes de la compétence» dans le profil sinon un niveau plus précis encore pour permettre de cerner de très près le besoin à combler.

La compétence professionnelle des répondantes locales et des répondants locaux et leur créativité permettent d'anticiper la mise au point de quantité de démarches, de dispositifs et d'outils d'intervention auprès des nouveaux profs en se servant du profil comme cadre d'analyse et cadre de référence.¹²

2- La deuxième source est une banque de 451 énoncés de résultats de recherches sur des conditions qui favorisent l'apprentissage¹³, banque constituée en 1998 par nos soins. La formulation des 80 pratiques de l'instrument validé est issue d'une analyse et d'une transformation langagière des énoncés de cette banque. Le chapitre V sur la méthodologie explicitera plus en profondeur la démarche utilisée pour le tri, la catégorisation et la formulation définitive des compétences et des pratiques retenues pour le questionnaire de recherche.

3- La troisième source est le désir de continuer le travail amorcé par Daniel Roy en poursuivant deux pistes suggérées dans la conclusion de sa recherche PAREA.

Dans la présente étude, nous avons effectué une analyse descriptive pour colliger les résultats de recherches empiriques anglo-saxonnes. Les résultats de ces recherches fournissent, à notre avis, une première réponse satisfaisante concernant l'influence que peuvent exercer les enseignants sur l'amélioration de la qualité des apprentissages des élèves. Cependant, nous croyons qu'il est nécessaire d'explorer de nouvelles approches afin d'équilibrer davantage les résultats des recherches théoriques et les savoirs des enseignants tels que véhiculés dans leurs pratiques réelles en classe.

De plus, les données issues de recherches anglo-saxonnes reflètent des pratiques qui ont été expérimentées dans des contextes sociaux différents de celui du Québec, et où l'organisation scolaire ne correspond pas exactement à nos collègues d'enseignement général et professionnel.¹⁴

Le renouvellement accéléré du corps enseignant dans les années à venir et la tendance progressive vers sa professionnalisation invitent à présenter le plus tôt possible un tableau significatif des pratiques propres à caractériser cette profession dans les cégeps au Québec. Ce tableau devra exprimer, en utilisant les termes des enseignants eux-mêmes, l'essentiel de la pratique routinière enseignante, tout en s'appuyant sur une infrastructure théorique et épistémologique solide.

Le réseau des cégeps a plus de trente ans. Il est normal que de plus en plus de membres du personnel enseignant prennent leur retraite dans les années à venir. Le processus est déjà commencé et va s'accroître au cours des cinq prochaines années. Plusieurs facteurs, dont la réforme de l'enseignement au collégial, amènent concurremment à prendre conscience de la nature professionnelle du métier. Pourtant, il n'existe nulle part une définition claire et officielle des pratiques professionnelles du personnel enseignant collégial. La valorisation de la formation disciplinaire des enseignants au niveau collégial a complètement occulté deux dimensions importantes à considérer dans la définition de leurs compétences: elle a laissé dans l'ombre des éléments liés à l'interaction professionnelle et d'autres liés à la nature du besoin spécifique du client à desservir, c'est-à-dire l'étudiant.

D'une part, il existe des compétences communes à toutes les professions qui font appel de façon importante à des échanges interpersonnels entre le professionnel et le client, échanges qui nécessitent une maîtrise des processus et des techniques de la communication orale, instantanée, dans un contexte interpersonnel et groupal. D'autre part, ces compétences interactionnelles, interpersonnelles, s'exercent toujours en s'appuyant sur la nature du service à rendre au client, service qui dépend du besoin spécifique de ce dernier. Tout comme la nutritionniste, en plus d'être une spécialiste de la composition des aliments, doit être aussi une spécialiste du processus de digestion, l'enseignant, en plus d'être le spécialiste d'une discipline, doit aussi être un spécialiste des phénomènes de la cognition.

Une des rares professions au Québec qui ne bénéficie pas d'une situation où le lieu final de définition des compétences de ses membres est clairement identifié est celle du personnel enseignant. Le Barreau, la Chambre des notaires, la Corporation des infirmières et infirmiers sont tous des exemples d'organismes à qui on accorde, la plupart du temps, le rôle le plus important quand il s'agit de définir les pratiques professionnelles spécifiques aux membres de leur profession. Normalement, dans le cours normal des choses, il reviendrait au corps enseignant de définir et d'adopter une charte des actes spécifiques à sa profession. Ce n'est actuellement pas le cas.

En attendant, en l'absence de cette charte officielle et en l'absence d'une culture pédagogique *commune* partagée par tous les professeurs du collégial, le besoin continue de se faire sentir d'avoir un solide référent en ce domaine pour travailler en concertation avec les enseignants. Les répondantes et les répondants locaux de Performa se sont doté d'un profil des compétences du personnel enseignant au collégial afin, entre autres choses, de pouvoir assurer une concertation entre eux quant aux visées à poursuivre dans l'encadrement et le suivi des nouveaux enseignants. Les instruments autodiagnostiques vont un peu plus loin dans cette direction; ils sont une application explicite et concrète du profil car ils fournissent une liste importante de pratiques professionnelles enseignantes qui explicitent et illustrent, dans un langage propre à la routine quotidienne du métier, les compétences générales du profil.

Le recours à ces instruments autodiagnostiques pourrait aussi contribuer, dans une modeste mesure et de façon progressive, à ce que le corps enseignant puisse s'afficher, s'annoncer et se camper clairement comme une profession, à part égale et entière, à l'aide de pratiques prédéfinies qui la caractérisent et la spécifient.

11 Ce groupe était composé des personnes suivantes: Guy Archambault, Andrée Cantin, Sophie Dorais, Yves Fontaine, Manon Gosselin, Jacques Laliberté, Armand Lamontagne, Michelle Lauzon, Denyse Lemay, Marielle Pratte et Hélène Servais. Laliberté, J. et Dorais, S. (1999), *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*, Éditions du CRP, Faculté d'Éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

12 Laliberté, J. et Dorais, S. (1999), pages 62 à 68.

13 Les sources de cette banque sont décrites au chapitre cinq.

14 Roy, D. (1991), *Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial*, Recherche PAREA, cégep de Rimouski, Rimouski, pages 147-148.

Chapitre III

Les assises épistémologiques du questionnaire autodiagnostique

III- Les assises épistémologiques du questionnaire autodiagnostique

Les assises épistémologiques du questionnaire se retrouvent essentiellement dans une approche **praxéologique** de la **construction** de la connaissance.

La perspective **praxéologique**, c'est-à-dire celle de la science-action, est empruntée à Yves St-Arnaud telle qu'il la définit dans *L'interaction professionnelle*¹⁵. Selon ce dernier, la science-action ou praxéologie est *un savoir issu de l'action et utilisable dans l'action*. Dans ce contexte, le savoir n'est pas d'abord issu de l'observation et de la réflexion sur le réel mais d'une action sur ce dernier et d'une réflexion sur cette action.

Le savoir et la connaissance ne sont pas de simples enregistrements de données. Le sujet intervient activement dans la **construction** de son savoir, comme le souligne Daniel Schacter, professeur au département de psychologie à Harvard. Ce dernier est l'inventeur de la distinction entre mémoire explicite et mémoire implicite, ce dernier concept désignant tous les phénomènes de mémorisation et d'apprentissage non conscients, phénomènes extrêmement importants pour la maîtrise et l'exercice d'une compétence ou d'une pratique.

*Notre mémoire ne prend pas des photos du monde. Elle n'enregistre pas passivement ce qui se passe. Au contraire, elle fonctionne de manière constructive en se servant de fragments de connaissances qu'elle contient déjà pour mettre différents éléments du monde en relation avec nos besoins et nos objectifs.*¹⁶

Il semble de plus en plus évident, pour la plupart des chercheurs, qu'il n'y a pas correspondance automatique entre connaissance et réalité. En bref, personne ne reçoit la réalité telle qu'elle est; les sens défont la réalité et le cerveau de chair la reconstruit, selon les besoins de chacun, à l'aide de l'activité biologique des neurones.

Les pages suivantes explicitent d'abord comment la pratique professionnelle enseignante est de nature praxéologique et, ensuite, comment les objectifs de développement professionnel sous-jacents à l'instrument autodiagnostique sont, eux aussi, tournés vers l'action réfléchie. Ceci nous amènera à proposer une définition de la compétence et de la pratique professionnelle enseignante qui tient compte du caractère essentiellement praxéologique de toute profession. Enfin, nous terminerons ce troisième chapitre en explicitant comment les pratiques professionnelles soumises à l'attention des professeurs dans les autodiagnostic tiennent compte du caractère *constructiviste-interactionniste-biologique* de l'apprentissage humain.

1- L'enseignement est *praxéologie*.

Pour St-Arnaud, dans le contexte d'un service rendu par une personne à une autre, la praxéologie situe toute pratique professionnelle de la première personne dans un contexte de recherche de coopération avec l'autre, car chacune est animée par des buts et des besoins qui leur sont propres. Compte tenu de ce contexte où chaque interaction est unique, imprévisible dans son déroulement, l'application brute de théories et de techniques issues de sciences fondamentales ou appliquées est inutile, car il s'agit d'inventer dans l'instant, de s'ajuster à ce qui s'y passe.

Des chercheurs modernes se sont aussi rendus compte des limites des sciences en éducation pour définir la profession enseignante; ils indiquent, de façon insistante, l'urgence de se tourner vers la pratique et la praxis pour définir sa spécificité. Claude Lessard, professeur à la faculté des sciences de l'éducation de l'université de Montréal, déclarait dans une entrevue accordée à *Vie pédagogique*:

On en est venu à se dire, à l'instar de Schön (...) que les savoirs qui doivent fonder la formation professionnelle doivent aussi et surtout être des savoirs portant sur la pratique et issus d'elle, fruit d'un dialogue entre des conditions réelles d'exercice, des finalités poursuivies et ce que les sciences humaines nous apprennent du triangle éducatif. (...) Il faut que la recherche en éducation ne se définisse plus (...) exclusivement en fonction des disciplines contributoires, mais plutôt par rapport à l'acte professionnel, comme c'est le cas en génie, en médecine ou dans d'autres champs professionnels.¹⁷

Clermont Gauthier, professeur à la faculté des sciences de l'éducation de l'université Laval, dans une métarecherche sur les savoirs spécifiques aux enseignants, reflète aussi le point de vue de St-Arnaud en l'appliquant à la profession enseignante:

La pratique de la pédagogie est beaucoup trop complexe, trop inscrite dans le contingent pour en permettre une totale saisie par la science. Par ailleurs, son but premier n'étant pas la connaissance mais l'action, la pratique enseignante procède non pas du raisonnement théorique mais plutôt de la délibération pratique. (...)

Ainsi, selon notre conception du savoir et notre vision de l'activité éducative, l'enseignant ne saurait être réduit au seul rôle de technicien de l'apprentissage. Nous croyons plutôt qu'une certaine part de son savoir se construit dans l'action. Pratique inscrite dans le contingent, l'enseignement loge sous l'égide de ce que les Grecs désignaient par le terme de «phronèsis». Ne pouvant pas compter exclusivement sur des savoirs formalisés, et devant négocier la participation d'autrui (des élèves) au projet éducatif, l'enseignant doit user de prudence et régulièrement réajuster ses moyens en fonction des finalités qu'il poursuit.¹⁸

Le premier but de la praxéologie vise une action de changement. Son deuxième but, indissociable, mais tout de même second, est d'en tirer un savoir, un savoir réfléchi, une praxis, qui servira d'abord à corriger le tir des actions ultérieures et, accessoirement, à construire éventuellement un savoir plus universel. La profession enseignante baigne essentiellement dans un réseau de relations interpersonnelles continues avec la clientèle. Ces relations sont le coeur de la pratique et, comme méthode d'intervention praxéologique, la pratique professionnelle consiste essentiellement à *créer les conditions requises pour que les acteurs concernés par une situation qu'ils veulent changer puissent réfléchir sur leur action, évaluer l'efficacité de cette action, découvrir les causes de leur manque d'efficacité et inventer des stratégies plus efficaces.*¹⁹

2- Les objectifs de perfectionnement sous-jacents au questionnaire sont praxéologiques.

Les instruments autodiagnostiques sont d'abord et avant tout des outils de support pour accompagner des professeurs dans l'identification de leur développement professionnel sous l'angle de la pédagogie. La première pierre d'assise des 80 pratiques validées étant praxéologique, il est normal que la taxonomie d'objectifs de formation qui les fonde soit centrée sur le domaine de l'action plutôt que sur celui de la cognition. Ce point de vue se conforte à la lumière de recherches récentes qui montrent que les experts sont en général incapables de traduire leur expertise en discours. Roger C. Schank et Sandor Szego citent une recherche de D.A. Waterman qui a découvert que *«(...) plus les experts sont compétents dans leur domaine de spécialité, moins ils sont capables de décrire les moyens qu'ils emploient pour résoudre un problème.»* Ils citent aussi une recherche de P.E. Johnson qui tend à montrer que *des spécialistes pouvaient expliquer de manière plausible la façon dont ils étaient parvenus à une conclusion, mais que leur raisonnement n'avait que peu ou pas du tout de rapport avec la stratégie qu'ils avaient appliquée.* Les auteurs de l'article en concluent que: *«Cette difficulté à décrire les connaissances mises en jeu dans l'accomplissement d'une tâche concerne, en fait toutes les activités humaines.»*²⁰

Ces recherches, parmi d'autres, tendent à montrer qu'il n'y a pas que les connaissances explicites qui conduisent à la procéduralisation de pratiques professionnelles. Beaucoup de pratiques, d'habitudes, d'habiletés s'apprennent et s'exercent de manière inconsciente, sans aucun recours à des connaissances explicites. Qu'on songe aux enfants qui, dès leur plus jeune âge, ont appris à parler correctement, en respectant la plupart du temps la logique de la grammaire, sans en avoir jamais appris les règles. Cet apprentissage inconscient rend compte en grande partie de l'incapacité des experts à expliquer l'origine et la maîtrise de leur compétence développée et peaufinée en grande partie dans et par l'action. Des objectifs exprimés en termes de connaissances, ou même d'habiletés intellectuelles, ne réussissent pas à rendre compte de la complexité de l'apprentissage de *savoir faire* impliqués dans une compétence ou une pratique professionnelle.

Il y a plus de quarante ans, Benjamin Bloom s'était interrogé longuement sur ce problème. Les catégories utilisées pour nommer les objectifs d'apprentissage dans le domaine des connaissances et des habiletés intellectuelles ne pouvaient rendre compte, d'après lui, avec justesse de certains phénomènes surgissant dans, ce qu'il appelait à l'époque, les domaines affectif et psychomoteur.²¹

Les réflexions de Bloom soulignent les limites d'une formulation en termes d'objectifs cognitifs pour définir l'apprentissage de compétences professionnelles. Ces réflexions étaient aussi, en 1956, prémonitoires de plusieurs découvertes récentes en psychophysiologie de l'apprentissage. Le consensus n'est pas encore établi entre les chercheurs et les praticiens pour réconcilier toutes les dimensions impliquées dans l'apprentissage de compétences professionnelles. Mais il y a eu un progrès immense pour expliquer les problèmes posés par Bloom. Si, d'une part, les pratiques et les compétences décrites dans les instruments autodiagnostiques peuvent être considérées comme des cibles de développement professionnel et si, d'autre part, on doit tenir compte des découvertes récentes en psychophysiologie de l'apprentissage, alors les objectifs sous-jacents aux instruments ne doivent pas appartenir à une taxonomie où les domaines sont à caractère cognitif, affectif ou psychomoteur. Ces objectifs doivent se situer plutôt dans un des quatre domaines de la taxonomie de l'UNESCO, dans le domaine qui peut le mieux rendre compte de l'action, du caractère praxéologique de la profession, c'est-à-dire dans le domaine du *savoir faire* tout en se situant en référence avec les trois autres domaines, ceux du *savoir*, du *savoir vivre ensemble* et du *savoir être*.²²

Dans son rapport à l'UNESCO, la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle²³ déclarait:

«Ainsi, la Commission adhère pleinement au postulat du rapport *Apprendre à être: Le développement a pour objet l'épanouissement complet de l'homme dans toute sa richesse et dans la complexité de ses expressions et de ses engagements: individu, membre d'une famille et d'une collectivité, citoyen et producteur, inventeur de techniques et producteur de rêves*.²⁴ Ce développement de l'être humain, qui va de la naissance à la fin de sa vie, est un processus dialectique qui commence par la connaissance de soi pour s'ouvrir ensuite au rapport à autrui. En ce sens, l'éducation est avant tout un voyage intérieur, dont les étapes correspondent à celles de la maturation continue de la personnalité. Supposant une expérience professionnelle réussie, l'éducation comme moyen d'un tel accomplissement est donc à la fois un processus très individualisé et une construction sociale interactive. (...)

L'éducation tout au long de la vie est fondée sur quatre piliers: apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble, apprendre à être.»

Les termes privilégiés dans les instruments diagnostiques, ceux de *compétences* et de *pratiques*, découlent du domaine du *savoir faire* et réfèrent à un terme taxonomique bien connue des enseignants. Nous évitons aussi, en privilégiant la taxonomie de l'UNESCO, la confusion engendrée chez plusieurs par les termes de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles qui ne réussissent pas toujours à rendre compte de l'apprentissage implicite *par et dans l'action*. Nous utilisons enfin une terminologie plus en accord avec les récentes découvertes psychophysiologique sur l'apprentissage humain que ne l'est la terminologie inventée par Bloom en 1956.

La compétence étant le concept clé pour définir l'action, le *savoir faire* sera le principe organisateur des pratiques professionnelles. Cependant, le *savoir faire* ne peut s'exercer sans l'apport des autres savoirs et nous aurons l'occasion au point suivant de relier les quatre types de savoirs entre eux. Qu'il suffise pour le moment de mentionner que les quatre savoirs sont tous des phénomènes de conscience humaine interagissant entre eux. La personne humaine est en effet d'abord et avant tout, comme le soulignait le rapport de l'UNESCO susmentionné, un être de conscience qui, sous l'angle de l'apprentissage, se construit de sa naissance à sa mort au travers de son action sur le monde en relation avec ses semblables et au travers de sa compréhension de ce monde et du sens particulier que ce dernier revêt pour lui. Le schéma I illustre la base taxonomique onusienne sous-jacente aux instruments autodiagnostiques.

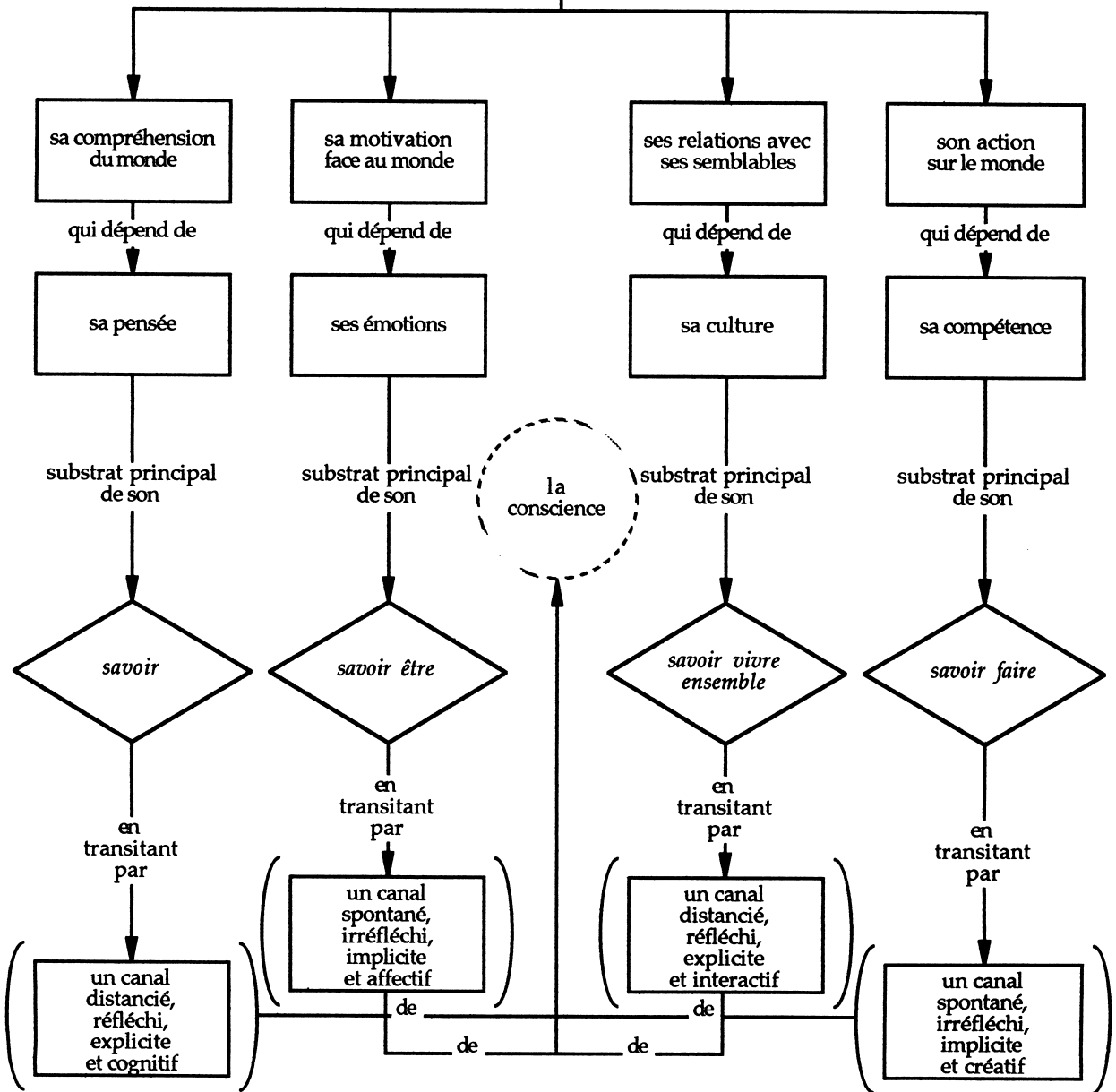
Schéma I

La personne humaine est un être de conscience
qui, en apprenant,
se construit de sa naissance à sa mort

GA/juin 1999

au travers de

*éléments interdépendants
qui n'existent, en fin de compte,
que dans l'unicité de la vie personnelle*



3- Les notions de *compétence* et de *pratique* découlent d'une vision *praxéologique* de la profession enseignante.

Les instruments autodiagnostiques sont tous explicitement construits sur trois méta-compétences liées au *savoir faire* de la profession enseignante: concevoir une intervention pédagogique, la réaliser, en évaluer l'efficacité et l'efficience. L'intervention pédagogique peut durer une minute ou une heure; elle peut s'étaler sur 15 semaines à raison de trois heures par semaine; elle peut aussi avoir l'ampleur d'une session intensive de 45 heures en une semaine ou de 3000 heures étalées dans un programme de deux ou trois ans. Les trois méta-compétences s'explicitent en huit compétences décomposables en éléments et définies par des pratiques. Chaque instrument autodiagnostique présente un certain nombre de ces pratiques représentatives d'une, de plusieurs ou de l'ensemble des huit compétences liées au *savoir faire* de la profession enseignante.

Le *savoir*, le *savoir vivre ensemble* et le *savoir être* nécessaires à un exercice efficace et approprié du *savoir faire* professionnel enseignant s'expriment aussi en termes de compétences. Les pratiques enseignantes s'appuient sur la capacité à: A- créer du *savoir* dans l'instant, c'est-à-dire donner du sens au contenu et au processus de l'intervention pédagogique; B- créer dans l'instant un *savoir vivre ensemble*, c'est-à-dire gérer «*in vivo*» les communications interpersonnelles ou groupales; C- créer dans l'instant un *savoir être* personnel, c'est-à-dire se situer et s'impliquer authentiquement dans l'intervention professionnelle au moment de sa conception, de sa réalisation et de son évaluation.

Comme les notions de «*compétence*» et de «*pratique*» sont au coeur des quatre types de savoir, il est approprié de circonscrire le sens qu'on leur donne ici. Pour les fins du présent document, la *compétence* professionnelle en enseignement est d'abord et avant tout **un ensemble intégré de pratiques** exercées de manière réfléchie ou spontanée pour aider des étudiants à s'approprier des objets d'apprentissage. Essentiellement systémique, la *compétence* s'enracine dans des valeurs et des attitudes, s'exerce en s'appuyant sur différents types de savoirs, se conforte, se développe et s'enrichit dans un tissu d'expériences professionnelles progressivement intériorisées à partir d'une *pratique* professionnelle exercée quotidiennement.

Une *pratique* est un phénomène psychosocial organique exercée à l'intérieur d'un champ délimité d'interactions sociales; c'est une expérience phénoménologique individuelle reliée fonctionnellement à d'autres expériences subjectives. En enseignement, elle est essentiellement constituée d'un acte explicite (ou d'un ensemble d'actes) exercé par une personne avec l'intention (explicite ou implicite) d'aider d'autres personnes à s'approprier, maîtriser ou utiliser un objet (réel, symbolique, sémantique, attitudinal ou actanciel). Cet acte se situe dans un contexte culturel dont la signification pour chacun est fonction de la représentation qu'il se fait de l'objet d'apprentissage et des différentes expériences et intentions en jeu dans le champ d'interactions.

La notion de «*compétence*», brièvement présentée ici, revêt, comme celle du groupe de travail de l'Assemblée générale de Performa (1999), ou celle du Pôle de l'Est,²⁵ un caractère englobant, complexe et dynamique. En centrant la «*compétence*» sur la «*pratique professionnelle*», nous mettons en lumière sa caractéristique essentielle, «*l'action*», car, comme le souligne Le Boterf (1995), tel que cité par le groupe de travail de l'assemblée générale de Performa: *La compétence professionnelle se déploie dans une pratique de travail.*²⁶

4- La praxéologie est conséquente avec une vision constructiviste et interactionniste de la pratique professionnelle.

Dans un constat sur le changement apporté par les TIC, Claire Bélisle et Monique Linard (1996) remarquent la transformation du rôle du formateur dans l'apprentissage. Elles remettent aussi en cause les deux modèles, comportementaliste et cognitiviste, pour piloter de manière efficace les pratiques d'enseignement et d'apprentissage dans un contexte où l'autodidaxie prend de plus en plus de place.

Elles observent que l'apprentissage ne se réduit pas au seul traitement de l'information par l'intermédiaire de la manipulation rationnelle de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles et qu'il ne se réduit pas non plus à une liste de comportements à maîtriser, observables et définis à l'extérieur du sujet. Pour elles, les approches comportementaliste et cognitiviste sont insuffisantes pour supporter l'apprentissage dans un contexte où l'autodidaxie prend une plus grande place car l'apprentissage dépend grandement de l'action intentionnelle de sujets sur des objets et de l'interaction entre des sujets intentionnels face aux objets d'apprentissage.

Elles proposent alors un nouveau modèle pour encadrer une définition de l'enseignement et de l'apprentissage en s'appuyant sur les théories de Léontiev, Vygotsky et Bruner. Elles définissent l'apprentissage d'abord et avant tout comme une activité humaine autonome. Selon ces deux auteures, l'activité humaine est:

- *un système dynamique de relations réciproques entre des sujets et des objets;*
- *un processus de transformation motivé et situé dans l'espace et le temps, de la part de sujets cognitifs mais aussi biologiques, psychologiques et sociaux, supposés piloter raisonnablement (plus ou moins) leurs actes selon des intentions et des buts orientés par des besoins;*
- *une structure de signification qui permet de répondre à la question «pourquoi?» fondée sur un présupposé commun de motifs et de bonnes «raisons» de faire et pas seulement de raisons logiques ou fonctionnelles. (...)*

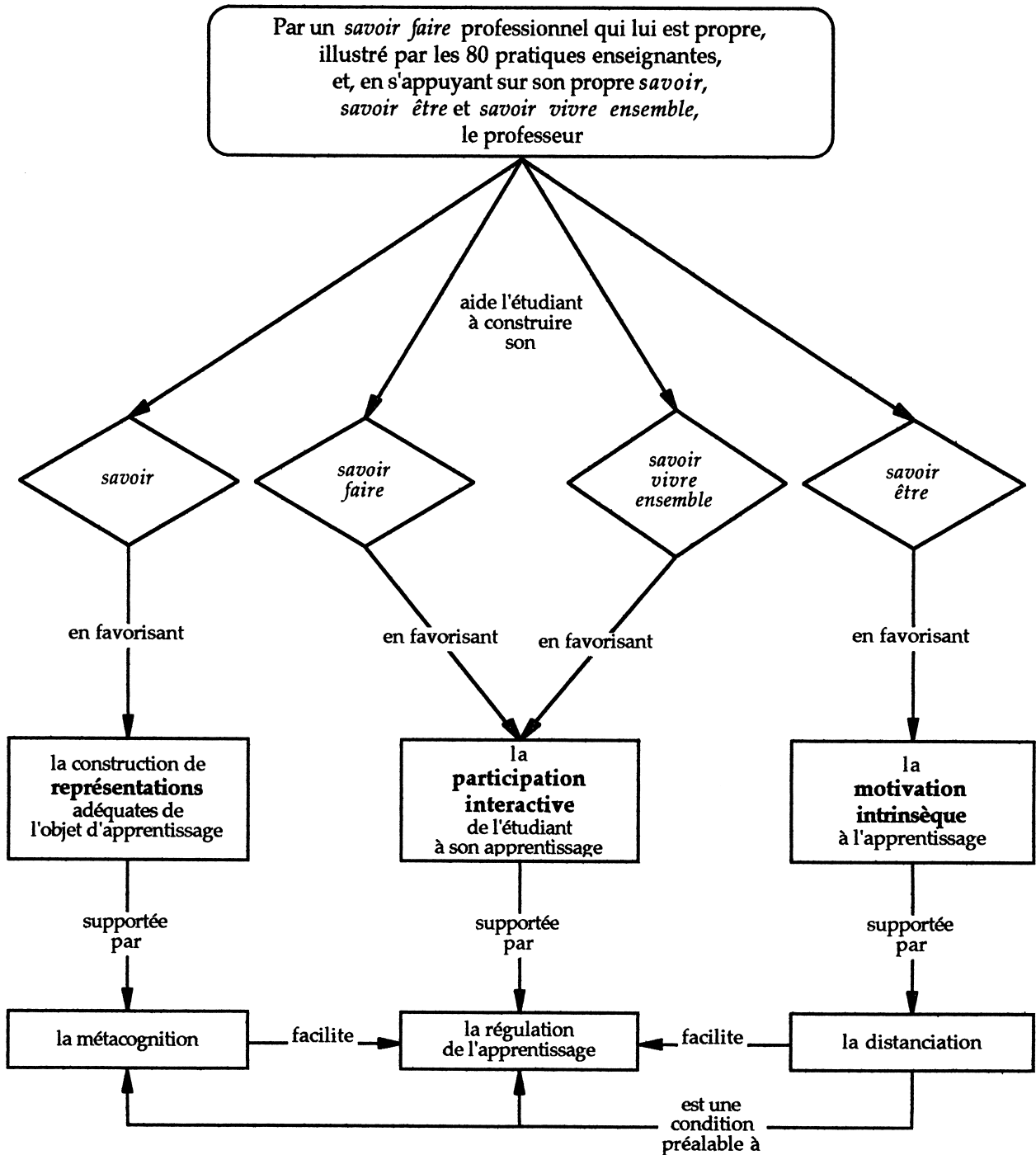
L'action humaine se trouve ainsi inscrite dans une théorie qui intègre les transformations intentionnelles d'états dans le cadre général d'interactions volontaires, significatives et valorisées entre sujets et objets. Elle devient auto-organisatrice, adaptative et évolutive, beaucoup plus proche des modèles biologiques du vivant que des modèles objectivistes du comportementalisme et du cognitivisme logique. Elle permet de repenser la connaissance en général, et la formation et l'acquisition de compétences en particulier, comme des activités impliquant des processus non seulement «informationnels» ou comportementaux, mais aussi «existentiels» (Lakoff, 1987).²⁷

L'apprentissage et l'enseignement sont des activités humaines. Nous pouvons avancer, à l'aide de recherches physiologiques et psychologiques, que l'apprentissage (ou l'enseignement), comme toute activité humaine, est constitué de quatre grands éléments (qui ont comme caractéristiques d'être vivants, biologiques, existentiels et phénoménologiques) à savoir: A- une représentation de l'objet d'apprentissage; B- une intention face à ce dernier; C- des actions pour se l'approprier (ou aider d'autres à se l'approprier); D- un mécanisme d'autorégulation qui corrige les écarts entre la réalité vécue et les perceptions qu'on en avait au point de départ.

L'enseignement en tant qu'ensemble de pratiques professionnelles est une activité humaine dont les caractéristiques spécifiques tiennent aussi en grande partie à l'interaction avec l'étudiant par rapport au service à lui rendre. Il en est de même pour l'activité d'apprentissage. Même si tout être humain naît autodidacte, cette autodidaxie (constituée d'une représentation de l'objet d'apprentissage par une action sur lui à partir d'une intention à son propos) s'exerce en interaction avec l'environnement physique et culturel de chaque individu, dans un contexte de plus ou moins grande assistance intentionnelle et régulatrice de la part des pairs, de la famille immédiate (ou élargie à la communauté). Le schéma II illustre à la page suivante le rôle exercé par les 80 pratiques professionnelles enseignantes sur le développement des savoirs des étudiants.

Les fondements épistémologiques des instruments autodiagnostiques, s'ancrent ainsi dans une réflexion sur le caractère biologique d'une l'activité humaine que sont l'enseignement et l'apprentissage. Les éléments centraux de l'approche interactionniste et constructiviste présentés au paragraphe précédent (représentation, action, intention et régulation), ainsi que les liens qui les unissent, sont ancrés dans le biologique, leur fondement incontournable. La représentation de l'objet d'apprentissage, son appropriation par une action sur lui, l'émergence de la motivation à se l'approprier et le réflexe de l'autorégulation sont d'abord tributaires du fonctionnement du cerveau fait de chair. On trouvera en annexe 2 une large explicitation des fondements physiologiques qui appuient ce modèle de l'activité humaine et de ses quatre grands éléments: la représentation, l'action, l'intention et la régulation.

Schéma II
L'impact des pratiques professionnelles enseignantes sur l'apprentissage



- 15 **St-Arnaud, Y.** (1995), *L'interaction professionnelle Efficacité et coopération*, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, pages 181 à 188.
- 16 **Shacter, D.** in «Levy, B. et Servan-Schreiber E. »(1997), *Les secrets de l'intelligence*, Cédérom, Ubi Soft.
- 17 **Lessard, C.** (1998), "Virage dans la formation des maîtres", in *Vie pédagogique* no 108, Ministère de l'éducation, Québec.
- 18 **Gauthier, C.** (1997), *Pour une théorie de la pédagogie*, Les Presses de l'Université Laval, Sainte-Foy.
- 19 **St-Arnaud, Y.** *Ibidem*, p. 185
- 20 **Schank, R.C. et Szego, S.** (1999), "Quand faire, c'est taire", in «*Sciences Humaines*», Hors série no 24
- 21 *S'il était possible de démontrer que le niveau de conscience constitue un facteur important dans la classification des comportements, bon nombre de problèmes se trouveraient ainsi posés. En outre, tout un nouveau réseau de relations pourrait faire l'objet de recherches psychopédagogiques. Elles pourraient peut-être expliquer pourquoi certains comportements, accompagnés au début d'un niveau élevé de conscience deviennent, après exercice, automatiques, ou sont accompagnés d'un niveau de conscience bien moins élevé. Peut-être obtiendrions-nous également une explication partielle du fait que l'étude de certaines matières présente de sérieuses difficultés, surtout dans le domaine des comportements affectifs. Peut-être pourront-elles expliquer pourquoi certains comportements, surtout dans le domaine psychomoteur, sont l'objet d'une mémorisation privilégiée.* **Bloom, B.** (1969), *Taxonomie des objectifs pédagogiques, tome 1, domaine cognitif*, Éditions nouvelles, Montréal, Traduction de l'ouvrage original de 1956 par Marcel Lavallée, page 23.

22 En agissant ainsi, nous tenons compte de la mémoire procédurale (liée au senti corporel du déroulement de l'action) et de la mémoire conditionnelle (liée au senti émotionnel du but poursuivi dans l'action) qui supportent l'exercice des compétences. Ces dernières sont au *savoir faire* ce que les contenus figuraux, symboliques et sémantiques sont au *savoir*.

Ce sont ces mémoires charnelles activées (c'est-à-dire des neurones en dialogue constant et mouvant entre eux plutôt que statiques) qui permettent la pratique et le développement des compétences professionnelles. Ces mémoires exigent le recours à une action sur un objet dans un environnement dialogique pour se développer. Dès que nous nous représentons les procédures et les buts de cette action, les mémoires deviennent des connaissances, c'est-à-dire des contenus figuraux, symboliques ou sémantiques; ceux-ci, pour être d'une quelconque utilité, exigent le recours à des compétences intellectuelles qui, elles non plus, ne sont pas d'abord des contenus représentatifs, mais des actions neuronales.

Les compétences sont par nature implicites lorsqu'elles s'exercent, aussi implicites que celles demandées pour le maintien de l'équilibre dans une promenade à bicyclette. La recherche de connaissances (contenus figuraux, symboliques, actantiels et sémantiques) pour exercer des compétences dans l'un ou l'autre champ des quatre type de savoir est un symptôme révélant de façon évidente qu'on ne maîtrise pas ces compétences.

Par définition, toute connaissance ne peut être que déclarative, car pour agir, pour être en action elle doit apparaître dans le champ de conscience, dans la mémoire à court terme. Cette mémoire mérite ce nom en grande partie parce qu'elle n'existe que dans un contexte temporel et temporaire; elle dépend de la synchronicité des sensations face au monde extérieur et de la synchronicité dans le rappel des traces sensorielles ou de leurs représentations figurales, symboliques ou sémantiques engrammées dans la mémoire à long terme. C'est ce qu'on peut conclure à la lecture d'un des exposés de Rodolpho Llinas dans **Levy, B. et Servan-Schreiber E.** (1997), *Les secrets de l'intelligence*, Cédérom, Ubi Soft.

Ce qui est intéressant, c'est que la distance entre le thalamus et le cortex visuel, entre le thalamus et le cortex auditif, entre le thalamus et le cortex somato-sensoriel (la sensation tactile de l'oiseau dans ma main), est la même dans les trois cas. Il est donc possible qu'un même événement active ces trois régions corticales en même temps. Cela permet aussi d'imaginer un processus de liaison de sensations qui est temporel plutôt que spatial, puisque des informations situées dans différentes aires sensorielles du cortex peuvent parvenir simultanément au thalamus. Si je sens, entends et vois l'oiseau simultanément, alors je le perçois comme un seul objet.

Il est donc important de savoir ce qui rend possible cette simultanéité du retour des sensations vers le thalamus. Comment l'activité des neurones peut-elle être plus ou moins synchronisée ? Si vous considérez le thalamus et un morceau de cortex et que vous vous posez la question "Qu'est-ce qu'il y a là-dedans ?", vous trouvez des neurones. Si, à l'aide d'une électrode, on mesure l'activité électrique des neurones du thalamus, on observe qu'ils déclenchent régulièrement une impulsion à une fréquence qui est reliée à votre état de conscience. Par exemple, quand ces neurones se déclenchent à 2 Hz, c'est-à-dire à deux battements par seconde, vous êtes endormi, vous n'êtes pas conscient.

Lorsque vous devenez conscient, la fréquence de déclenchement des neurones du thalamus augmente alors jusqu'à 40 Hz. C'est-à-dire que ces neurones déchargent en même temps au rythme de 40 battements par seconde. Ils sont sur la même fréquence. Que se passe-t-il alors ? Ce neurone est connecté à cette aire-ci du cortex, et, au rythme de 40 Hz, y active certains neurones. Cet autre neurone est connecté à cette aire-là du cortex, et y active des neurones également au rythme de 40 Hz. De ce fait, ces deux aires deviennent corrélées dans le temps, c'est-à-dire que leurs neurones déchargent simultanément au même rythme de 40 Hz.

Dans ces conditions, lier les différentes sensations consiste à repérer quels sont les neurones des aires corticales qui déchargent en même temps. Il est donc très facile pour notre cerveau de reconnaître les aires corticales qui sont synchrones, et c'est cette synchronisation temporelle qui produit la perception. C'est comme ce qui se passe lorsqu'on joue deux notes très éloignées l'une de l'autre au piano. Si on les joue ensemble, on réussit à les mixer même si leurs touches sur le clavier et les cordes qui leur correspondent dans le piano sont éloignées. C'est la synchronicité dans le temps qui produit la cohérence.

La revue *Sciences et Avenir* du mois d'avril 1999 (page 18) rapporte une recherche qui va dans le sens de celle de R. Llinas. F. Varela et E. Rodriguez du Laboratoire de neurosciences cognitives de la Salpêtrière à Paris ont réalisé une expérience qui tend à montrer que la révélation au champ de conscience de l'unité et de l'unicité d'un phénomène dépend de la synchronicité parfaite entre plusieurs activités du cerveau tout comme l'harmonie d'une oeuvre musicale dépend de la synchronicité parfaite d'un groupe de musiciens jouant d'instruments différents. La mémoire procédurale et la mémoire conditionnelle sont charnelles, biochimiques, bioélectriques et, seulement elles, peuvent permettre la pratique réelle du violon, le développement de la compétence à en jouer. Tout parent qui apprend à son enfant à aller à bicyclette connaît ce phénomène de l'apprentissage réel, dans et par l'action, où aucune représentation procédurale ou conditionnelle ne remplace la pratique et l'essai personnel.

La pensée précède la conscience qu'on en a; elle précède le langage qui la nomme. Le cerveau est plus que la représentation qu'il se fait de lui-même parce que la vie précède la conscience qui cherche à se découvrir, à se nommer à elle-même le secret de son existence et de son fonctionnement.

²³ **Delors, J.** (1996), *L'éducation: un trésor est caché dedans : rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, Paris, UNESCO, O. Jacob, pages 103 à 105.

²⁴ **Faure, E. et al**, (1972), *Apprendre à être, Rapport de la Commission internationale sur le développement de l'éducation*, p. XXVIII, UNESCO-Fayard, Paris.

²⁵ **PÔLE DE L'EST.** (1996), *Processus de planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence*, Recherche Performa, Rimouski.

²⁶ **Laliberté, J. et Dorais, S.** (1999), *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*, Éditions du CRP, Faculté d'Éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

²⁷ **Bélisle, C. et Linard, M** (1996), *Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC?* in «*Éducation permanente*», no 12. Les soulignés dans le texte sont le fait des auteurs.

Chapitre IV

Les dimensions couvertes par les instruments autodiagnostiques

IV- Les dimensions couvertes par les instruments autodiagnostiques

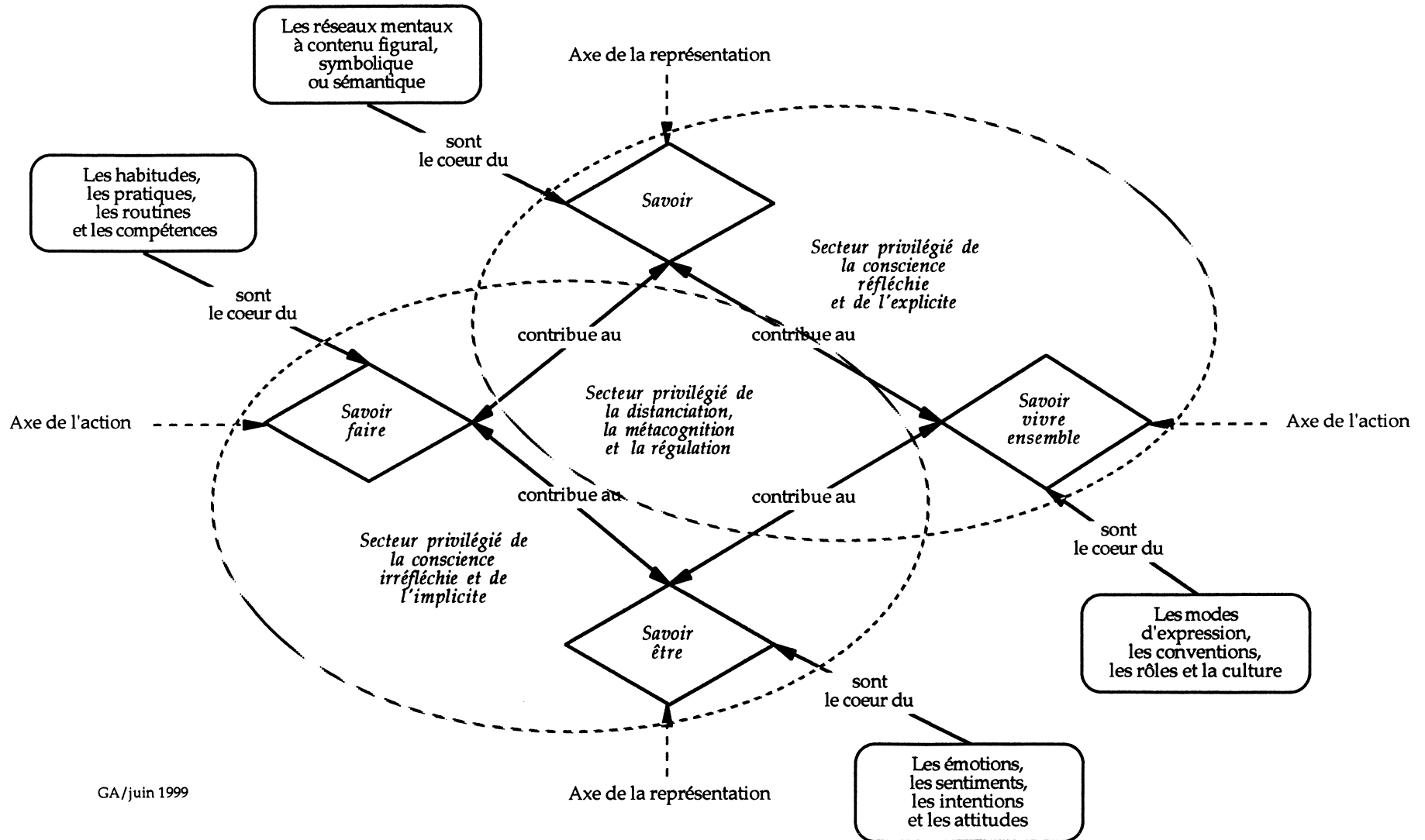
L'instrument autodiagnostique principal (le premier instrument présenté au chapitre I) peut permettre au professeur d'examiner sa maîtrise de huit compétences liées au *savoir faire* de la profession enseignante. Il peut aussi permettre d'analyser plus finement ses pratiques professionnelles sous d'autres angles. Au total, le questionnaire couvre cinq dimensions différentes qui ne sont pas sans liens entre elles: 1- les compétences à gérer le processus d'intervention pédagogique; 2- les rôles liés à la gestion de l'intervention pédagogique; 3- les relations systémiques entretenues par le professeur avec le groupe-classe, l'institution collégiale et la société environnante; 4- l'impact des pratiques utilisées sur la motivation intrinsèque à l'apprentissage; 5- l'impact des pratiques utilisées sur l'intégration en profondeur des apprentissages. La chaîne principale qui sous-tend la trame variée des 80 pratiques professionnelles enseignantes est essentiellement de nature praxéologique et interactive, tel qu'explicité au chapitre précédent.

Les trois premières dimensions situent les pratiques professionnelles dans un contexte praxéologique, celui de l'intervention pédagogique. Celle-ci peut prendre la forme d'un cours, d'un programme de cours ou d'un projet éducatif institutionnel. Complexe et mouvante, la pratique professionnelle s'exerce tout autant dans un contexte de planification réfléchie que dans un contexte d'ajustement intuitif, instantané, s'appuyant alors sur des savoirs plus implicites que formels, sur des savoirs intégrés, c'est-à-dire qui s'exercent spontanément avant que d'être réfléchis, tout comme la trame musicale s'exprime et s'improvise dans certain type de jazz.

La quatrième et la cinquième dimensions reflètent plus la dimension interactive et constructiviste des pratiques. Elles permettent d'examiner plus attentivement la contribution des pratiques à la dynamique interne de l'apprentissage et de l'aide à l'apprentissage. Elles permettent d'examiner comment les pratiques professionnelles contribuent à l'émergence de la motivation intrinsèque et à l'intégration en profondeur des apprentissages.

Le questionnaire autodiagnostique s'appuie, tout comme le profil de compétence de Performa, sur une approche constructiviste de l'apprentissage. L'apprentissage y est considéré comme une activité humaine, une activité intime, une activité de construction vitale de soi, une activité de développement complexe, systémique, autonome et progressive qui se réalise à partir du sujet qui la vit. Par essence, l'apprentissage est une activité naturelle, aussi naturelle que boire et manger. Elle est par essence et par naissance autodidacte; personne d'autre ne peut apprendre à la place du sujet. Le schéma III illustre à la page suivante notre conception de l'activité humaine qu'est la construction de soi dans l'apprentissage.

Schéma III
Les quatre grands domaines d'exercice de l'activité humaine en tant qu'objets et résultats d'apprentissage



4.1- Les compétences liées à la gestion de l'intervention pédagogique

Validé par les enseignants du collégial, le questionnaire initial (instruments nos 1 et 2 présentés au premier chapitre), d'où sont tirés les autres instruments présentés au premier chapitre, répartit 80 pratiques, en huit compétences liées au *savoir faire* de la profession enseignante.

Trois méta-compétences, «*concevoir l'intervention pédagogique*», «*animer l'intervention pédagogique*» et «*évaluer l'intervention pédagogique*» constituent la structure de présentation du questionnaire autodiagnostique initial. Cette structure est très proche de celle qui regroupe les composantes de la compétence *enseigner dans une perspective de formation fondamentale* décrite dans le *Profil de compétences du personnel enseignant du collégial* produit par le groupe de travail de l'Assemblée générale de Performa (1999). Elle se rapproche aussi de celle utilisée par Daniel Roy (1991) dans son *Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial*. Cette structure de regroupement des pratiques est dans les faits celle qu'utilisent de nombreux analystes et praticiens pour définir les étapes de la gestion d'un projet: concevoir et planifier le projet, le réaliser, en évaluer l'efficacité (les résultats) et l'efficience (le processus). Le regroupement des 80 pratiques en huit compétences obéit donc en fait à une logique de gestion de projet dans le domaine pédagogique.

Huit autres compétences, plus générales, s'imbriquent dans les huit compétences spécifiques. La formulation d'origine des 80 pratiques reflète d'abord un *savoir faire* professionnel en action. Mais ces pratiques s'exercent en s'appuyant sur huit compétences qu'on peut regrouper autour des trois autres domaines d'objectifs de la taxonomie de l'UNESCO: A- créer du *savoir* dans l'instant, c'est-à-dire donner du sens au contenu et au processus de l'intervention pédagogique; B- créer dans l'instant un *savoir vivre ensemble*, c'est-à-dire gérer «*in vivo*» les communications interpersonnelles ou groupales; C- créer dans l'instant un *savoir être* personnel, c'est-à-dire se situer et s'impliquer authentiquement dans l'intervention professionnelle peu importe sa phase de réalisation (conception, gestion, évaluation).

Le tableau 1 illustre à la page suivante sous forme synoptique les huit compétences liées au *savoir faire* de la profession enseignante et les huit compétences transversales liées au *savoir*, au *savoir vivre ensemble* et au *savoir être* de cette profession. Ces compétences permettent de regrouper les pratiques essentielles à une gestion professionnelle de l'intervention pédagogique. Le tableau est immédiatement suivi de la description des trois étapes de cette gestion.

Tableau 1

**Les compétences spécifiques à la profession enseignante
en regard des compétences transversales qui les transcendent**

Compétences spécifiques	Compétences transversales
<i>Savoir faire</i>	<i>Savoir</i>
<i>Métacompétence I</i> <i>Concevoir un projet pédagogique</i>	<i>Métacompétence IV</i> <i>Créer, dans l'instant, du sens au contenu et au processus de l'intervention pédagogique</i>
1- Établir des objectifs en fonction des apprentissages à développer. 2- Choisir une approche pédagogique propre à développer les objectifs d'apprentissage visés.	9- Observer, reconnaître et catégoriser des idées, des faits ou des phénomènes en fonction de critères préétablis. 10- Donner du sens à des idées, des faits ou des phénomènes en fonction des besoins de la situation.
<i>Métacompétence II</i> <i>Animer un projet pédagogique</i>	<i>Savoir vivre ensemble</i> <i>Métacompétence V</i> <i>Contribuer à la gestion des communications interpersonnelles et groupales impliquées dans l'intervention</i>
3- Clarifier aux étudiants les intentions de l'intervention pédagogique. 4- Instaurer les conditions préalables à la motivation intrinsèque à l'apprentissage. 5- Utiliser une approche pédagogique favorisant l'intégration progressive des apprentissages. 6- Fournir aux étudiants un feed-back pertinent aux acquis et à la démarche de leur apprentissage. 7- Adapter dans l'instant l'intervention aux variations de la situation pédagogique.	11- Exprimer clairement sa pensée, ses valeurs et ses sentiments par l'oral, l'écrit et le non-verbal. 12- Aider d'autres à exprimer clairement leur pensée, leurs valeurs et leurs sentiments par l'oral, l'écrit et le non-verbal. 13- Établir des liens entre les propos de plusieurs personnes, les résumer et dégager une synthèse inductrice d'action. 14- Exercer un ou plusieurs rôles utiles à l'atteinte d'objectifs collectifs. *
<i>Métacompétence</i> <i>Évaluer un projet pédagogique III</i>	<i>Savoir être</i> <i>Métacompétence VI</i> <i>Se situer comme personne dans l'intervention et dans les réseaux qui la tissent</i>
8- Évaluer les résultats de l'intervention et la démarche pédagogique utilisée.	15- Évaluer son enseignement en fonction de ses besoins et des besoins des étudiants. 16- S'utiliser authentiquement comme personne dans la relation avec les étudiants et les collègues.

* Secrétaire, animateur, coordonnateur, responsable de projet, représentant de l'équipe sur un comité, etc.

4.1.1- Concevoir l'intervention pédagogique

La conception d'un projet commence toujours par une analyse contextualisée de situation qui, pour l'essentiel, consiste en une étude approfondie des besoins et des caractéristiques de la clientèle, c'est-à-dire de la problématique à l'origine de la demande d'intervention professionnelle. L'analyse de situation permettra l'élaboration progressive d'objectifs à atteindre, exprimés en termes de résultats concrets (c'est-à-dire, par exemple, des produits et des comportements observables), réalistes (c'est-à-dire, par exemple, qui tiennent compte des ressources disponibles) et mesurables (c'est-à-dire, par exemple, observables à l'aide d'indicateurs directs ou de variables intermédiaires).

Une fois les objectifs fixés, il devient plus facile de déterminer les moyens à prendre (actions et ressources) les plus appropriés pour atteindre les objectifs. Ne reste plus alors qu'à planifier les actions et à organiser les ressources de manière à mieux assurer d'avance l'efficacité et l'efficience dans leur mise en oeuvre. Ces considérations sont à l'origine de la formulation des deux premières compétences: *établir des objectifs en fonction des apprentissages à développer* et *choisir une approche pédagogique propre à développer les objectifs d'apprentissage visés*. Interdépendantes entre elles, ces deux compétences s'interpellent dans leurs énoncés.

4.1.2- Gérer l'intervention pédagogique

Les pratiques et les cinq compétences caractérisant la gestion de l'intervention pédagogique sont tributaires d'une conception où chaque cours et le programme d'étude sont perçus comme les phases d'un projet où il s'agit d'initier des ressources humaines à la maîtrise progressive de compétences de plus en plus complexes. C'est dans un contexte d'accueil, d'initiation, d'encadrement et de supervision de ressources humaines qu'il faut imaginer ici la gestion de l'intervention pédagogique. C'est pourquoi, contrairement à D. Roy (1991), les pratiques concernant la rétroaction et l'évaluation formative sont ici considérées comme des parties intégrantes de la gestion de l'intervention plutôt que de son évaluation.

Dans un tel contexte, la première des cinq compétences, *clarifier aux étudiants les intentions de l'intervention pédagogique*, est récurrente tout au long de l'intervention. Dans le monde du travail, on indique et on rappelle aux nouveaux employés ce qui est attendu d'eux à l'aide de description de postes, de mandats et de tâches. En enseignement, la première des cinq compétences liées à la gestion du projet pédagogique permet d'indiquer aux étudiants ce qui est attendu d'eux, de préciser les objectifs d'apprentissage, de bien cerner les buts à atteindre.

Les deux compétences suivantes s'appellent l'une l'autre: *«instaurer les conditions préalables à l'émergence de la motivation intrinsèque à l'apprentissage»* et *«utiliser une approche pédagogique favorisant l'intégration progressive des apprentissages»*. Elles obéissent au principe que Frederick Herzberg (1971) a développé à propos des facteurs d'ambiance et des facteurs de motivation.²⁸ Lorsque les premiers facteurs ne sont pas respectés, il y a risque de mécontentement qui peut empêcher les facteurs de motivation intrinsèque d'agir.

²⁸ Herzberg, F. (1971), *Le travail et la nature de l'homme*, Entreprise moderne d'édition, Paris.

Les seconds facteurs, sources de satisfaction en profondeur, constituent la motivation intrinsèque, c'est-à-dire le plaisir que l'on retire de l'exécution même d'une tâche, dans ce cas-ci, la réalisation des activités d'apprentissage.

Les deux dernières compétences de gestion correspondent à leur manière, mais dans un contexte d'apprentissage, à la fonction de supervision exercée par un gestionnaire de projet auprès de ses collaborateurs et de ses employés. Il faut d'abord sur le plan de l'apprentissage individuel être en mesure de *fournir aux étudiants un feed-back pertinent sur les acquis et la démarche de leur apprentissage*. Sur le plan de l'enseignement et de la démarche collective du groupe-classe il s'agit aussi d'*adapter dans l'instant l'intervention aux variations de la situation pédagogique*.

4.1.3- Évaluer l'intervention pédagogique

Une fois le projet terminé, il est naturel d'évaluer sa pertinence, c'est-à-dire de regarder jusqu'à quel point il a répondu aux besoins originels et jusqu'à quel point les objectifs fixés ont été atteints. Il est aussi approprié pour le gestionnaire de l'intervention pédagogique d'examiner jusqu'à quel point les moyens utilisées (actions entreprises et ressources) étaient appropriés. C'est ce qu'exprime la dernière compétence spécifique à la profession enseignante: *évaluer les résultats de l'intervention et la démarche pédagogique utilisée*.

4. 2- Les rôles liés à la gestion de l'intervention pédagogique

L'instrument no 3 dérivé du questionnaire validé (présenté au premier chapitre) regroupe les 80 pratiques en trois catégories reflétant l'exercice par l'enseignant d'un des trois rôles professionnels suivants: didacticien (34 pratiques), facilitateur (29 pratiques) et animateur (17 pratiques). Ce regroupement autour de la notion de rôle participe à une vision psychosociale de l'enseignement où la dominante est l'interaction entre les acteurs du groupe, interaction issue des attentes, implicites et explicites, qu'ils ont les uns envers les autres, compte tenu de leur statut dans le groupe et de la culture du milieu. En psychosociologie, la notion de «*rôle*» est habituellement défini par ce qui est attendu d'une personne dans un groupe étant donné son statut et les besoins de la situation.

Les phénomènes psychosociaux d'attentes réciproques, d'interaction, de statut et de culture qui lient entre eux les trois rôles, entretiennent un lien plus spécifique à la nature du service attendu: chacun des trois assure, à sa manière, une fonction de médiation entre l'apprenant et l'objet d'apprentissage ou son environnement. Ce thème de la médiation a été développé particulièrement par les recherches et les expériences de A. Bandura, R. Feuerstein, J. Bruner, L. Vygotski, D. A. Schön et, plus près de nous, Y. St-Arnaud.

En exerçant son expertise didactique, le professeur contribue à l'émergence de représentations significatives sur le plan du savoir et du *savoir faire*; il constitue ainsi pour l'étudiant un modèle à imiter. Le rôle de facilitateur, particulièrement auprès des étudiants en situation de difficulté passagère ou récurrente, contribue fortement à identifier les zones de développement atteintes et celles qui sont en voie de maturation par chacun d'eux. L'exercice de fonctions de facilitation peut contribuer fortement à l'émergence d'un *savoir être* fortifié chez l'étudiant. Les fonctions d'animation, en gérant les interactions entre les acteurs du groupe, voient à ce que soit assurée la médiation entre l'étudiant et son environnement psychosocial. L'exercice des fonctions d'animation contribue fortement au développement d'un *savoir vivre ensemble* chez les étudiants.

Le premier rôle, didacticien, prédomine à chaque fois que c'est la représentation, l'action ou l'intention du professeur qui occupe la place centrale de la pratique. Un rôle de facilitateur s'exerce dans une pratique où c'est la représentation, l'action ou la motivation de l'étudiant qui en est l'objet. Enfin, une pratique centrée sur la gestion de l'objectif commun et de l'action collective implique l'exercice du rôle d'animateur.

Les pratiques liées à l'exercice du rôle didactique concernent, par exemple, la structuration des éléments essentiels pour assurer l'appropriation de l'objet d'apprentissage par l'étudiant (les messages signifiant l'objet d'apprentissage, les médiums utilisés pour les véhiculer, les instruments utiles ou nécessaires pour exercer les pratiques et, finalement, les rythmes et les espaces, physiques et relationnels, dans lesquels ces dernières s'insèrent).

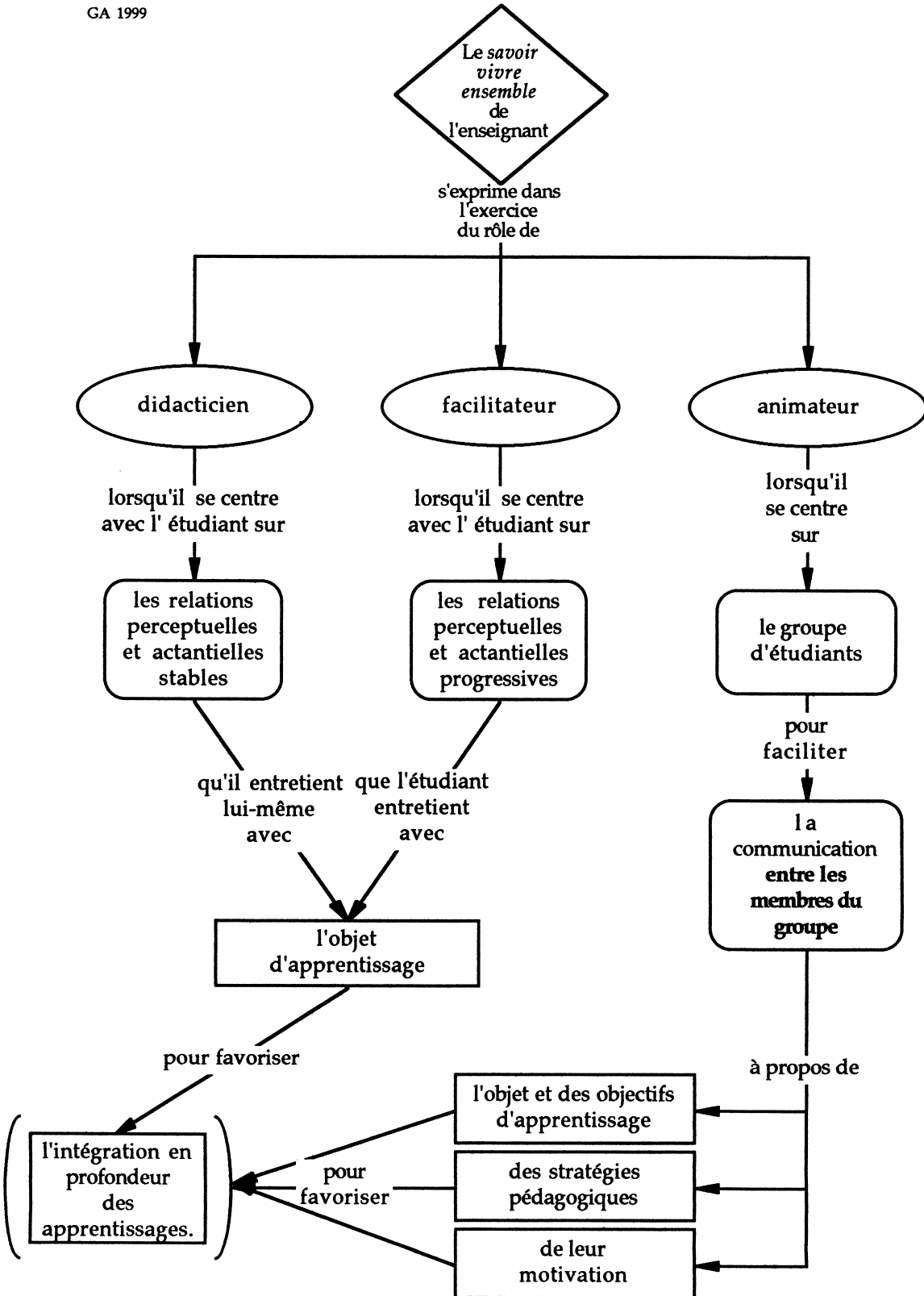
Les pratiques facilitantes structurent l'interaction entre le professeur et l'étudiant selon le diagnostic posé tout au long du cheminement menant à l'appropriation de l'objet d'apprentissage.

Les pratiques d'animation touchent les trois dimensions de l'action collective à co-gérer en classe: les objectifs des activités d'apprentissage proposées au groupe, la manière de les atteindre et la place accordée aux étudiants dans le groupe, place qui, à l'occasion, se traduit par une répartition plus ou moins formelle des tâches entre eux.

Il est implicitement postulé ici que c'est l'exercice alterné, aux moments appropriés, des trois rôles (didacticien, facilitateur et animateur) plutôt que d'un seul, qui peut optimiser le mieux l'intégration des apprentissages, parce que l'alternance dans l'exercice des rôles tendrait à répondre à toutes les attentes présentes à l'intérieur du groupe-classe face aux services professionnels qu'il peut être en droit de recevoir d'un enseignant. Le schéma IV résume à la page suivante l'essentiel des trois rôles.

Schéma IV
Les trois grands rôles de l'enseignant

GA 1999



4.3- Les relations systémiques entretenues par le professeur avec le groupe-classe d'une part, et avec l'institution collégiale ou la société environnante, d'autre part.

Dans tout projet pédagogique, le professeur est en relation avec d'autres systèmes qui l'alimentent et qu'il alimente. Il est lui-même un sous-système agissant à l'intérieur de systèmes plus larges. L'instrument no 4, dérivé du questionnaire validé (présenté au premier chapitre), tout en les illustrant concrètement, regroupe certaines des 80 pratiques en fonction des trois premières compétences du profil dégagé par le groupe de travail de l'Assemblée générale de Performa.²⁹ Onze pratiques (27, 28, 29, 30, 55, 56, 76, 77, 78, 79 et 80) peuvent révéler la préoccupation du professeur à s'engager personnellement, avec authenticité, dans l'utilisation de rôles et de pratiques professionnelles à l'intérieur de systèmes interdépendants et parallèles au groupe-classe (exemples: département, programme). Onze autres (1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 14, 17, 19 et 51) peuvent révéler le souci du professeur à établir ou maintenir des liens organiques entre le système du groupe-classe et l'institution collégiale ou la société environnante.

4.4- La contribution des pratiques à la motivation à l'apprentissage.

L'instrument no 5 dérivé du questionnaire validé (présenté au premier chapitre) regroupe certaines des 80 pratiques en fonction de leur impact positif sur la motivation à l'apprentissage. Avant de présenter le regroupement de ces pratiques selon la nature de leur impact sur la motivation à l'apprentissage, il importe de rappeler brièvement ici ce que recouvre ce concept.

4.4.1- La motivation intrinsèque à l'apprentissage

La motivation intrinsèque à l'apprentissage est un phénomène existentiel constitué progressivement de quatre éléments: A- une *poussée* vitale issue d'un besoin; B- un *attrait* qui lui donne une direction; C- un sentiment qui lui donne de la *force*; D- un acte intérieur qui permet à la personne de *l'assumer*.

A- *La poussée du besoin*

La motivation, c'est la vie. Une image de la vie. Une façon de parler de la vie. Être motivé, c'est montrer aux autres la vie qui nous habite. C'est vivre sa vie, l'exprimer clairement aux yeux de tous. Se motiver, c'est *se partir*. C'est déclencher un processus. C'est déclencher de la vie, sa vie, dans une direction précise. Motiver, c'est libérer l'énergie vitale et la canaliser dans une direction précise, une direction qui attire et appelle. Motiver, c'est laisser couler l'énergie pour que la vie aille là où elle se sent bien. La première et la plus fondamentale de toutes les motivations c'est la vie elle-même. Le sens de la vie, c'est la vie. La vie est son propre sens.

²⁹ 1- «Construire sa pratique professionnelle en élaborant son propre système de pensée et d'action, en accord avec sa responsabilité sociale». 2- «Participer à la vie de sa communauté éducative». 3- «Participer à la réalisation du projet de formation correspondant au programme dans lequel on se trouve.» Voir aussi le schéma de la page 183 à l'annexe 4.

Il est de la nature du gland, de devenir chêne. Rien ne peut l'empêcher. Il est de la nature du gland d'aller au bout de ses possibilités, virtuellement inscrites dans ses gènes, dans sa nature. Il est de la nature de l'embryon humain d'aller au bout de ses possibilités, de les réaliser petit à petit, au fil de son développement. L'actualisation des possibilités humaines, le développement de la vie, se fait sur trois plans fondamentaux: physique, social et transcendantal.

Sur le plan physique, l'être humain cherche à croître en incorporant des nutriments, mais aussi à s'extensionner dans le temps et l'espace en s'appropriant ou parcourant un territoire. Sur le plan social, l'être humain cherche à s'identifier, à s'associer à d'autres, mais aussi à s'en différencier. Sur le plan transcendantal, l'être humain cherche à comprendre son univers, mais aussi à l'exprimer, à le transformer, à se transformer. L'embryon humain se développe sous tous ses angles en même temps. Il n'y a pas vraiment un temps pour le corps, un temps pour l'esprit, un temps pour le groupe. Un repas est une occasion d'être avec des amis qui aident à comprendre une formule mathématique *tout en mangeant*. Une maison est plus qu'un lieu pour s'abriter. La maison est le prolongement d'un corps intelligent et sensible. L'école est plus qu'un lieu d'apprentissage; c'est aussi un milieu de vie. Pour être motivé à apprendre, il faut cependant plus que cette poussée vitale de la vie.

B- *L'attrait du désir*

Le désir apparaît lorsqu'un objet, un geste ou une situation capable de satisfaire la poussée vitale du besoin, est repéré par la conscience. L'expression «*je ne comprends pas*» traduit un besoin; l'expression «*j'ai le goût de suivre ce cours*» traduit en plus du besoin, un désir. Alors que le besoin pousse à agir, libère de l'énergie, l'apparition d'un objet susceptible de le satisfaire, canalise cette énergie vers l'objet qui l'attire. La pression et la poussée du besoin, alliées à l'attrait et à la direction du désir, ne suffisent pas cependant pour enclencher l'action.

C- *La force du sentiment de compétence*

Lorsque quelqu'un se sent motivé, *il se sent le pouvoir de ...* Un exemple ! Si un professeur se sent fatigué, oppressé par son environnement, s'il étouffe, il sent le besoin de rétablir un équilibre physique, de rétablir sa santé. Si, en plus, il entrevoit qu'un voyage en Floride ou à Cuba serait une activité idéale pour répondre à ce besoin, il sent un désir irrésistible l'envahir. Mais, s'il ne se sent pas les moyens de se payer ce voyage, la motivation à le faire fout le camp rapidement. N'est-ce pas? Ce qui est bizarre avec cet ingrédient, c'est que le sentiment d'avoir les moyens est aussi important, sinon plus, pour être motivé, que d'avoir *réellement* les moyens.

D- Assumer

L'émergence de la motivation est complète lorsque la décision d'agir est prise. Et qui dit décision, dit vouloir. La motivation est alors tributaire de ce dernier acte, un vouloir par soi-même qui s'appuie sur une liberté intérieure plus ou moins profonde et permet d'assumer son besoin et l'action qui permettra d'y répondre. (On dira facilement de quelqu'un qui se sent obligé, qui ne veut pas par lui-même, on dira qu'il n'est pas vraiment motivé, qu'il est conditionné, qu'il n'est que soumis.)

4.4.2- Les besoins à satisfaire dans un groupe classe

Les sentiments de curiosité, de clarté et de certitude sont les principaux signes de la satisfaction du besoin de comprendre. Mais le fait qu'une bonne partie des activités d'enseignement se déroule dans des contextes psychosociaux variés amène à ne pouvoir négliger la satisfaction des besoins liés à ces environnements sous peine de nuire à l'émergence de la motivation intrinsèque à l'apprentissage.

Tout comme on se préoccupe de la qualité de vie au travail (usines, hôpitaux, bureaux, industries, etc.) et de la qualité des processus de production pour obtenir un produit de qualité, on doit tout autant se préoccuper de la qualité de vie des étudiants en classe et des formules pédagogiques si on veut voir surgir des apprentissages significatifs et durables.

Douze pratiques (CP), en jouant sur des facteurs d'ambiance, installent des conditions préalables à l'émergence de la motivation intrinsèque à l'apprentissage; elles visent à satisfaire les premiers besoins à la base de l'échelle de Maslow, tels ceux de santé, sécurité, affiliation, territoire personnel, respect, etc.

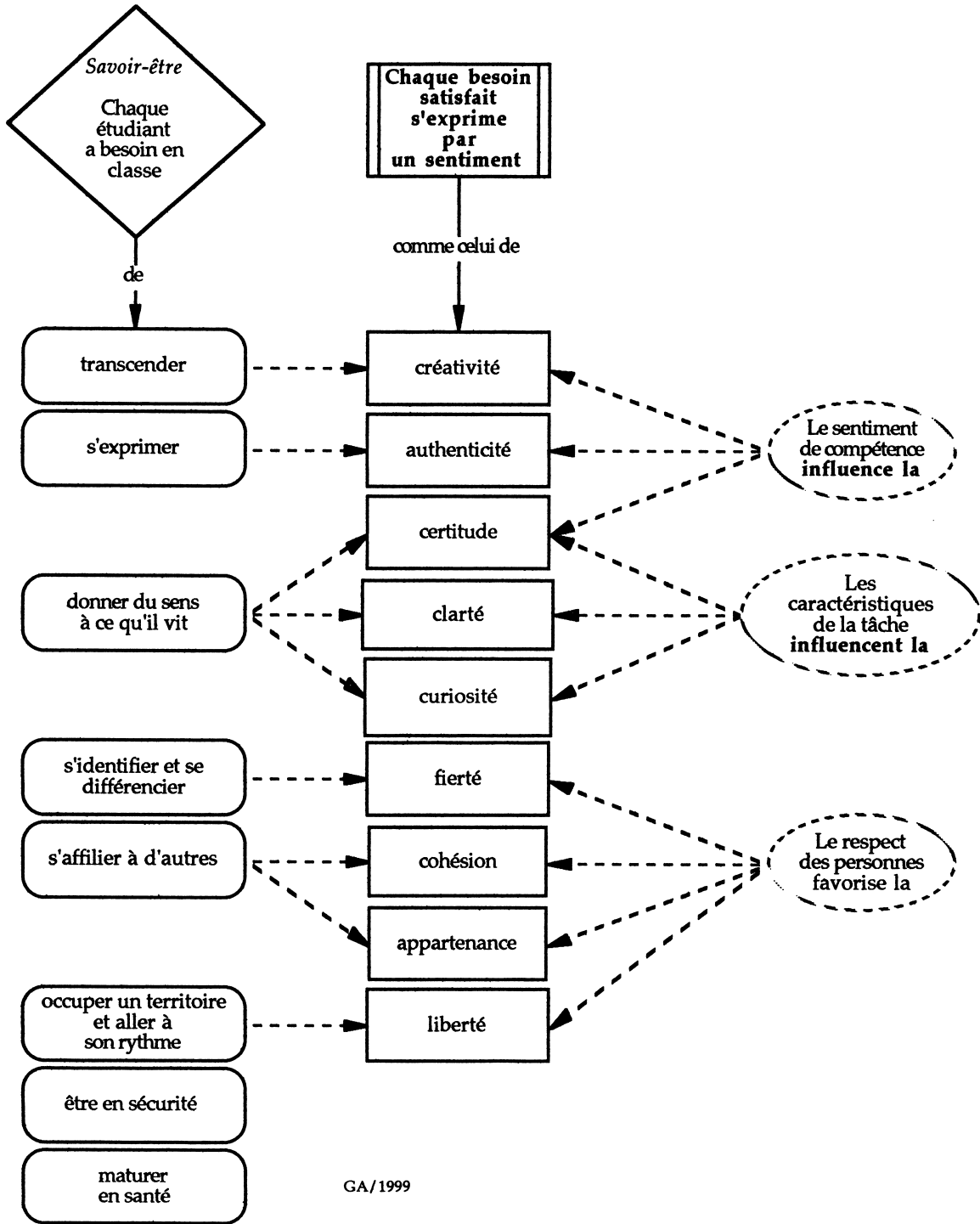
Vingt-quatre pratiques contribuent directement à l'émergence de la motivation intrinsèque et à son maintien en visant à satisfaire les besoins des échelons supérieurs de l'échelle de Maslow. Douze (IN) jouent sur les sentiments de curiosité, de clarté et de certitude (rattachés au besoin de comprendre, de donner du sens) et douze (CO) font appel au sentiment de compétence et au désir d'autonomie (rattachés aux besoins de s'exprimer et de créer).

Ces deux dernières catégories expriment, en des termes empruntés au courant attributionniste, que le temps et l'effort investis dans des activités d'apprentissage dépendent de l'attrait de ces dernières (elles suscitent curiosité, clarté et certitude) et de la perception que l'étudiant se fait de son habileté et de l'énergie dont il dispose pour investir dans l'activité (sentiment de sa compétence, de sa marge de manoeuvre et de son autonomie).

Le schéma de la page suivante, inspiré de l'échelle des besoins A. Maslow, illustre les besoins satisfaits et les sentiments éveillés par ces trois catégories de pratiques professionnelles.³⁰

³⁰ On pourra consulter avec avantage sur le rapport entre les sentiments et la motivation (comme contenu et processus) Archambault, G. (1998), *La gamme des émotions*, Éditions Face-à-face, Montréal.

Schéma V
La motivation intrinsèque à l'apprentissage



4.5- Les pratiques qui contribuent à l'intégration des apprentissages

L'instrument no 6 dérivé du questionnaire validé (présenté au premier chapitre) regroupe quarante des 80 pratiques en fonction de leur apport à l'intégration des apprentissages. Si on avait à résumer en un mot l'essentiel de l'intégration des apprentissages on parlerait d'ancrage et plus précisément d'un double ancrage: celui d'un nouvel acquis dans la personne et celui de la personne avec ses nouveaux acquis dans la réalité. L'intégration des apprentissages est un processus d'**intérieurisation** et un processus d'**extériorisation**. La personne qui apprend quelque chose s'en fait une représentation afin de pouvoir agir sur elle, ou, avec elle, dans l'environnement. C'est là un résultat incontournable des recherches biologiques: seuls les êtres qui ont à se déplacer dans l'environnement et à agir sur lui sont dotés d'un système nerveux complexe et d'un cerveau. Le cerveau a comme fonction de permettre à l'animal d'agir sur et dans l'environnement; pour arriver à transiger de façon efficace, le cerveau lui fournit des représentations de la réalité. Le but de la connaissance, c'est l'action.

Certaines pratiques permettent l'intégration en profondeur et à long terme des apprentissages en favorisant l'un ou l'autre ou plusieurs des cinq processus suivants (8 pratiques par processus): A- **l'assimilation** dans les cellules de la mémoire à long terme, un processus où l'action sensible et l'action intellectuelle se côtoient constamment pour soutenir l'engrammation dans la chair neuronale; B- **la modélisation** constante des acquis pour soutenir la mise en réseaux neuronaux de représentations complexes; C- **l'application**³⁰ constante des acquis au concret, au familial, au quotidien pour routiniser les apprentissages et construire progressivement un savoir implicite personnel; D- **la résolution de problème** pour soutenir la capacité de transférer les acquis à des situations nouvelles; E- **la régulation** des intentions et des actions en s'appuyant sur la métacognition à partir d'une certaine distanciation de ses représentations et actions.

La lecture de divers documents et articles sur l'intégration des apprentissages et l'écoute de nombreuses discussions amènent à croire que si le mot *intégration* semble recouvrir une réalité identique pour tous, l'angle sous lequel on le traite n'est pas nécessairement le même. Pourtant, dans de nombreuses situations observées, plusieurs ont l'impression d'opiner sur une perception identique. Certains, par exemple, font référence à *l'intégration* et à *l'apprentissage* en les considérant d'abord comme des processus tandis que d'autres les voient d'abord comme des résultats.

Afin de bien clarifier l'expression *intégration des apprentissages* nous présentons ici de façon plus approfondie notre conception à son propos, en précisant ses formes et ses modes de fonctionnement.

³⁰ Paul Valéry écrivait en 1926 dans *Analecta*: Pour ne pas les égarer, efforce-toi de mettre les choses où tu les mettras spontanément. On n'oublie jamais ce que l'on ferait toujours.

4.5.1- L'essentiel de l'intégration des apprentissages

L'intégration des apprentissages est une expression légèrement pléonastique. Un apprentissage chez l'être humain est par définition quelque chose d'intégré. La teinte pléonastique est probablement dû en partie au phénomène scolaire qui, particulièrement lorsque sa structure est autoritaire, encourage l'apprentissage *par coeur*. Lorsque les étudiants ne voient pas les activités, les contenus, les objectifs répondre à leurs besoins, ils se conforment au minimum exigé. À l'opposé de cet apprentissage *en surface*, on parlera d'apprentissage *en profondeur* et d'*intégration des apprentissages*.

Distinguer l'apprentissage en termes de surface et de profondeur est une vue de l'esprit. Identifier des formes d'intégration aussi. L'être humain est un et en continu processus d'apprentissage générant des acquis à tout instant, si minimes soient-ils. Pour corriger cette vue qui, même déformante n'en est pas moins nécessaire pour approcher et exprimer cette réalité essentiellement *organismique*, nous proposons de considérer ces formes d'intégration comme des facettes interdépendantes ayant inexorablement besoin les unes des autres pour atteindre les fins de l'apprentissage. Chaque forme exprime, en un fondu enchaîné, une facette du processus et une facette des résultats de l'apprentissage.

4.5.2- Les formes de l'intégration et leurs modes de fonctionnement

Le petit Robert comporte 5 entrées pour le mot *intégration* avec 7 possibilités de sens différents (unsens courant et 6 plus spécialisés: mathématique, philosophique, psychologique, physiologique, économique et technologique). Aucune entrée ne fait explicitement référence à l'intégration des apprentissages. Une première réflexion sur les sens que le petit Robert offre pour le mot *intégration* amène à désigner l'intégration des apprentissages comme 1- l'incorporation d'un élément dans un ensemble, 2- la coordination de plusieurs activités ou connaissances entre elles, 3- l'application d'activités régulières et courantes à une situation nouvelle et 4- l'établissement d'une interdépendance plus étroite entre les compétences de quelqu'un et son environnement social. Ces quatre formes sont quatre facettes d'un même phénomène systémique à composantes psychologiques, biologiques et sociologiques. Ce phénomène inné naturel comporte aussi une cinquième facette qui lui assure, comme un thermostat, une adaptation récurrente aux différents événements dans lesquels il se manifeste et, par là même, un développement continu : la régulation.

A- L'assimilation

Cette forme d'intégration est première et dernière. Elle est à l'origine des autres formes d'intégration et a besoin d'elles pour compléter son propre travail. Ces dernières ne peuvent exister indépendamment de l'assimilation.

Nous donnons le nom d'**assimilation** à cette forme d'intégration qui repose sur l'engrammation progressive de sensations et de représentations simples ou complexes, prêtes à servir à l'action quotidienne. L'assimilation d'une connaissance, habileté ou attitude, c'est son incorporation à la mémoire à long terme, comme partie intégrante de soi. Le problème du rappel ne se pose alors plus. Lorsqu'on a appris à nager ou à pédaler à bicyclette, on le sait pour la vie, dans la très grande majorité des cas. Cette assimilation repose d'abord et avant tout sur le temps consacré à porter attention à l'objet d'apprentissage proposé et sur une étude approfondie de ce dernier à partir de la curiosité qu'il a éveillé (une attention exploratrice qui se déplace sur plusieurs facettes de l'objet, dans différents contextes, sous différents angles).

Cette forme d'intégration, dans le contexte d'un programme d'enseignement, commence dès la première seconde de chaque cours. Elle recommence à la première seconde de chaque période de cours. Elle recommence à chaque fois que l'attention est attirée vers un nouvel objet d'apprentissage, ou un nouvel angle, et se porte vers lui. L'ancrage interne, l'intériorisation de l'objet d'apprentissage a un début: celui où l'attention, attirée par l'objet d'apprentissage qu'on lui propose, se détourne de ce qui la préoccupait jusque alors et se porte sur l'objet proposé. Qu'est-ce qui le rend attrayant ? Qu'est-ce qui attire l'attention ? Qu'est-ce qui peut permettre de maintenir l'attention sur cet objet ? Deux grands pôles d'attraction peuvent permettre d'amorcer une réponse intéressante à ces questions: un pôle négatif et un pôle positif.

L'attention peut être attirée par une *dissonance affective* ou une *dissonance cognitive*. Lorsque l'étudiant sent un danger en classe, il désire rétablir une situation sécuritaire. Un territoire menacé, une bulle d'intimité envahie, une appartenance au groupe remise en question par l'exclusion, une identité et une fierté mise en cause par une parole ironique ou humiliante sont autant d'exemples de *dissonances affectives* qui peuvent attirer l'attention dans un groupe classe. Une affirmation qui remet en cause la clarté ou la certitude de ses connaissances ou croyances à propos d'une réalité connue et familière est une *dissonance cognitive* qui peut éveiller l'attention d'un groupe classe.

Ces dissonances dérangent un équilibre interne et suscitent un fort désir de le rétablir. Le besoin ainsi éveillé, souvent très délicat à manier, demande à être rapidement satisfait par le développement immédiat du sujet abordé. Si cela n'est pas fait rapidement, l'attention se portera sur un objet, ou une action, susceptible de satisfaire le besoin d'être accepté, le besoin d'être valorisé ou le besoin de se retrouver dans un univers qui avait du sens avant que la dissonance n'apparaisse.

L'attention peut aussi être attirée par un pôle positif constitué de deux éléments étroitement reliés: la recherche d'un environnement humain, *affectif*, et la curiosité *cognitive*. La recherche d'un environnement humain apparaît lorsque l'objet d'apprentissage proposé est accompagné de possibilités de répondre à divers besoins émotifs appartenant à la réalité du groupe classe. Le besoin d'avoir un territoire délimité, bien à soi, le besoin de pouvoir circuler librement dans le milieu, le besoin de pouvoir ajuster son propre rythme à celui du groupe classe dans les activités d'apprentissage, le besoin de se sentir appartenant à un groupe, le besoin d'être valorisé pour ce qu'on est et ce qu'on fait dans ce groupe sont autant d'exemples de besoins que la situation de groupe classe porte en elle-même et qui demande à être satisfaits, là et pas ailleurs.

La curiosité cognitive est éveillée lorsqu'on décèle un petit air familier, un petit *air de déjà connu*, à l'objet d'apprentissage présenté. Ce peut être l'objet qui revêt un air familier; ce peut être le contexte dans lequel il est présenté; ce peut être le moment auquel il est associé régulièrement. Cette curiosité peut être aussi entretenue par le potentiel de réponses à des questions importantes que contient la perspective d'explorer plus avant l'objet d'apprentissage. Cette curiosité peut être maintenue par un petit côté *suspense* et intrigant qu'on peut donner à l'objet d'apprentissage lorsqu'on le présente comme un élément de solution à quelque chose qui est intérieurement ressenti ou perçu comme préoccupant ou problématique.

L'assimilation peut être facilitée lorsque le professeur sait refléter, comme un bon conteur ou orateur par son discours ou sa mise en scène, ce qui préoccupe, ce qui attire, ce qui intéresse, ce qui habite les étudiants dans l'instant où il leur parle. À l'inverse, elle peut être bloquée dès les premiers instants par des gestes, des paroles qui vont à l'encontre du processus naturel de l'apprentissage et du processus naturel de la communication en grand groupe. La possibilité d'ancrage peut aussi être absente d'avance pour tous ceux qui ont assimilé profondément depuis leur enfance qu'il est défendu de circuler librement, que leur intimité peut être envahie impunément, que leur rythme d'apprentissage est complètement impropre, que leur différence les exclut ou les marginalise, qu'ils sont *poches* et le seront toujours, que ce qui les intéresse n'est pas un objet d'apprentissage important pour leur vie future, que leur manière de s'exprimer est complètement, totalement et toujours inadéquate ou impropre.

Baser l'assimilation sur ce qui éveille l'attention des étudiants permet la satisfaction des besoins individuels et collectifs du groupe classe et décuple la possibilité de l'intégration des apprentissages.

B- La modélisation

Une deuxième forme d'intégration consiste à relier et coordonner des connaissances, des habiletés et des attitudes déjà incorporées dans la mémoire à long terme de manière à représenter un nouvel ensemble différent de la somme des parties qui le constituent. Nous proposons de nommer **modélisation** ce processus d'intégration. Une modélisation peut être simple et regrouper quelques éléments. Le schéma de la motivation à l'apprentissage présenté dans le présent document (schéma V) est un exemple de modélisation relativement simple ... une fois qu'il a été compris et mis en liens avec la description que nous venons tout juste de réaliser à propos de l'assimilation. Un exemple d'un modèle complexe est celui de l'ensemble des connaissances contenues dans la mémoire à long terme de chacun de nous.

L'assimilation amène la nécessité de reconstruire de façon récurrente l'ensemble des acquis. Cela se fait habituellement assez facilement, spontanément. Parfois cependant, il est nécessaire de créer des modèles qui facilitent l'insertion des nouveaux acquis dans la mémoire à long terme en les reliant entre eux selon une certaine logique. Un modèle ainsi assimilé peut faire partie d'un modèle plus large encore. L'engrammation successive de nouveaux apprentissages conduit à reconstruire constamment les modèles de connaissances et de reconnaissance de la réalité et les circuits d'habiletés et d'attitudes permettant d'agir dans et sur le monde. Cette engrammation cognitive se réalise concurremment avec l'engrammation des données émotives et motivationnelles qui accompagnent l'assimilation des connaissances. L'engrammation émotive enrichit ce que plusieurs psychologues appellent l'*endocept* qui est l'équivalent pour les émotions de ce que la mémoire à long terme est pour les connaissances, c'est-à-dire une structure stable permettant par la conscience irréfléchie, par l'implicite, une action intégrée dans et sur l'environnement.

La résurgence dans le champ de la conscience (réfléchie ou irréfléchie) des divers savoirs dépend cependant en grande partie de leur utilisation récurrente. Il semble bien qu'on aura tendance à oublier ce qu'on a appris, même les modèles, s'il n'est pas agi de façon régulière dans le quotidien familial ou pour résoudre les problèmes nouveaux qui surgissent de ci de là au fil des jours et des années. L'ancrage des acquis de l'apprentissage est mieux assuré lorsqu'on les applique quotidiennement ou lorsqu'on les utilise pour affronter des situations nouvelles, inconnues jusque-là.

C- L'application

Si l'intégration se fait par intériorisation dans l'assimilation et la modélisation, la troisième et la quatrième formes d'intégration se réalisent par extériorisation dans l'action. Lorsque, dans un contexte familial, ce qui est déjà assimilé ou modélisé est utilisé pour **agir** sur une situation concrète, on doit parler d'**application**.

Cela peut consister, par exemple, à corriger ses fautes d'accord de participe passé dans un texte immédiatement après avoir compris la nature de la règle, la manière de l'appliquer et les occasions où elle s'applique. Beaucoup d'étudiants connaissent leurs règles de grammaire mais ne savent pas les appliquer, parce qu'on ne les a pas familiarisés de façon systématique et explicite en classe à cette forme d'intégration qui implique l'action sur quelque chose d'extérieur à soi.

Cette forme nourrit et complète le mouvement de l'assimilation et de la modélisation. Dans ces deux derniers cas, un être de conscience fait sien le nouveau, l'intériorise en le symbolisant. Dans l'application, l'être de conscience se déploie dans le monde avec le nouvel acquis. L'extériorisation fait appel à l'utilisation d'habiletés génériques, qui transcendent les attitudes et les habiletés intellectuelles utilisées dans l'assimilation et la modélisation. Utilisée dans un contexte de communication avec le monde, dans un contexte de relations interpersonnelles ou de rapport avec un objet concret, l'application, tout comme la résolution de problème, est le domaine privilégié du *savoir faire* et du *savoir vivre ensemble* où l'être humain transcende la réalité en agissant sur elle ou avec elle.

Ce déploiement permet de façonner l'engrammation et la modélisation en les contextualisant, en leur donnant une couleur, et une odeur de système. L'être humain n'est pas qu'un être en soi. Il est aussi un être social, un être de situations, un être de contextes. La conscience de soi est une forme sur un fond de réalité extérieure dont le *je* est partie. L'apprentissage intègre la personne à ce monde extérieur composé de situations successivement familières et nouvelles.

D- La résolution de problème

Une quatrième forme d'intégration des apprentissages permet d'appliquer un ensemble complexe d'acquis, assimilé et modélisé, à une situation nouvelle dans un contexte nouveau, celui d'un milieu organisé, en interdépendance avec les personnes qui le constituent et en tenant compte des règles, normes et coutumes qui les régissent. Nous proposons de nommer **résolution de problème** ou **transfert** ce processus d'intégration des apprentissages, d'application d'une action apprise.

Dans le monde de l'enseignement, le phénomène du transfert se réalise de plus en plus souvent, en fin d'un parcours, à la frontière d'un autre monde, lorsque l'étudiant s'insère graduellement de façon autonome dans un milieu de travail professionnel, technique ou intellectuel. Non seulement a-t-il bien assimilé et modélisé les concepts et les processus fondamentaux des disciplines de son programme, non seulement a-t-il maîtrisé des attitudes, des habiletés intellectuelles, actantielles et expressives qui permettent d'appliquer ces apprentissages au monde réel, mais, en plus, il a développé une action autonome en la matière; il a appris à apprendre et il est capable, non seulement d'appliquer un algorithme préétabli mais aussi d'en inventer un qui soit adapté à la situation rencontrée. Cette habileté à transférer ses apprentissages d'une situation à une autre est favorisée par la pratique systématique de la résolution de problèmes complexes et contextualisés.

E- La métacognition et la régulation

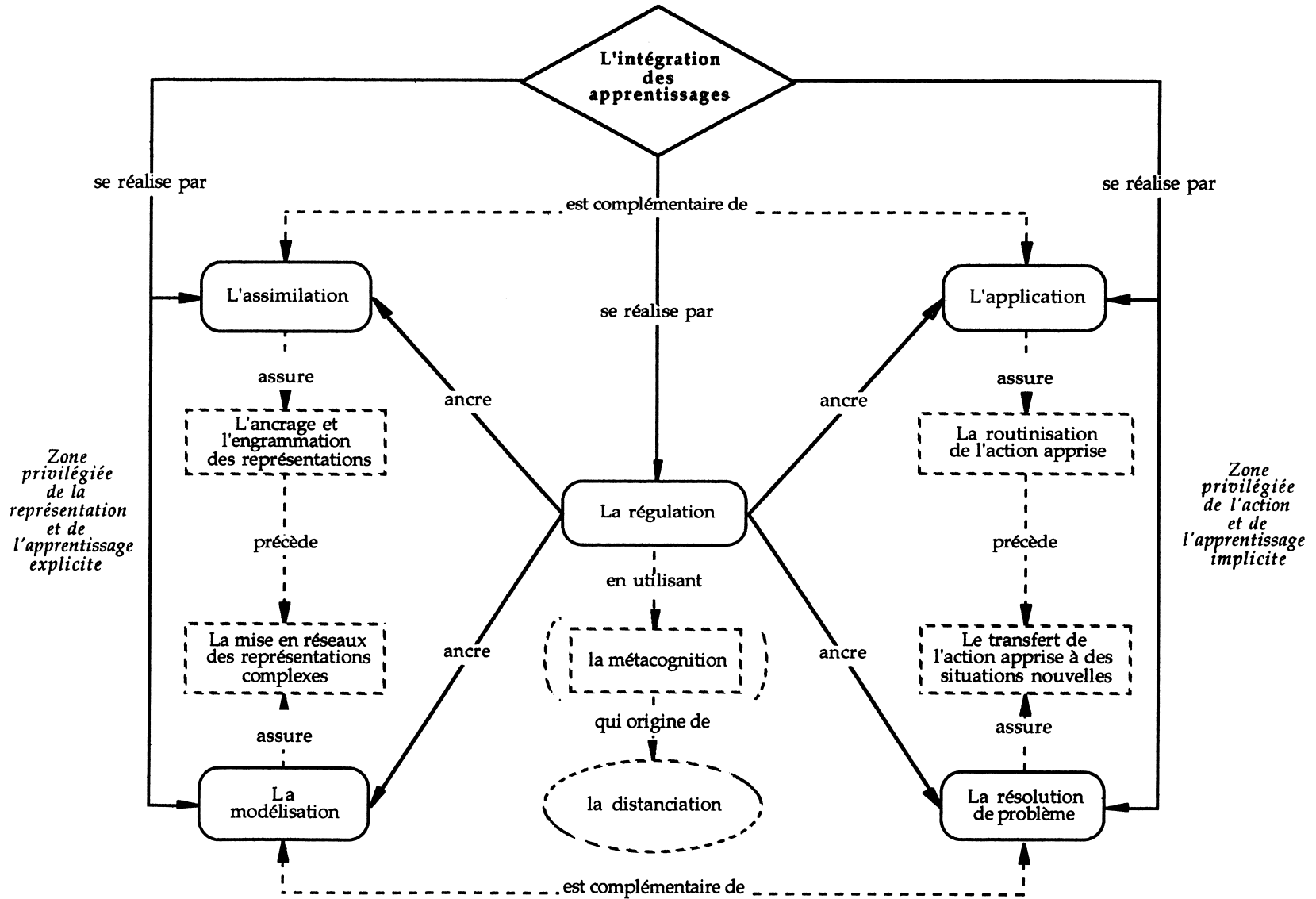
Aux quatre premières formes d'intégration des apprentissages, nous en ajoutons une cinquième. Les quatre premières peuvent être perçues comme des processus et comme des résultats parce qu'elles font partie de la vie et que cette dernière ne s'arrête pas pour se trancher, se découper, se classer. Si l'apprentissage nécessite la conscience, il n'est pas nécessaire la plupart du temps que cette dernière soit réfléchie pour qu'il ait lieu. Lorsque la conscience de l'apprentissage en train de se réaliser devient réfléchie, l'intégration revêt une autre forme.

Cette cinquième forme est presque un arrêt. Celui du regard distancié sur ce qui a été appris et sur le chemin parcouru pour l'apprendre. Une attitude, issue du *savoir être*, est à l'origine de la cinquième forme d'intégration: c'est la distanciation de soi, de son propre mouvement, de son propre produit, qui est à l'origine de la métacognition des produits d'apprentissage et de la régulation de son processus. La distanciation ralentit momentanément l'apprentissage d'un contenu en ne se centrant plus sur lui mais sur le résultat obtenu et sur le processus suivi. Ce processus permet la **métacognition** de l'apprentissage comme résultat et sa **régulation** comme processus.

Ces cinq formes d'intégration ne s'exercent pas dans un ordre linéaire, chronologique. Il est cependant normal que l'assimilation d'unités précède leur modélisation, tout comme il est normal que la résolution de problèmes nouveaux s'accomplisse mieux lorsque l'occasion d'appliquer son expertise est répétée dans diverses situations familières. Cette itération variée tend à assimiler, à engrammer progressivement un *pattern* psychosociologique, c'est-à-dire, une structure souple et malléable d'actions potentielles: 1- séquenciées, 2- prêtes à s'exercer de façon spontanée dans l'instant, 3- en fonction de chaque situation rencontrée.

Le schéma VI illustre à la page suivante les cinq formes d'intégration des apprentissages en les situant les unes par rapport aux autres.

Schéma VI
Cinq formes d'intégration des apprentissages



Chapitre V
Méthodologie

V- Méthodologie

La méthodologie est fonction de l'objectif central poursuivi. L'instrument veut épauler les répondants locaux de Performa dans l'exercice de leur rôle d'animateur pédagogique lorsqu'ils accompagnent des professeurs qui veulent réfléchir sur leurs pratiques enseignantes. La méthodologie utilisée visait à s'assurer, d'une part, de la cohérence interne du questionnaire (sa fidélité) et, d'autre part, à s'assurer de sa validité de contenu et de concept. L'instrument, par ailleurs, n'a pas pour but de prédire le comportement d'individus ni de les comparer entre eux en fonction de certains critères.

Nous avons jugé que le questionnaire serait fidèle s'il revêtait une bonne cohérence interne en attestant l'homogénéité de chacune des huit compétences. Ce caractère apparaîtrait si nous constatons que chaque pratique de chaque compétence était statistiquement reliée aux autres pratiques et ainsi à l'ensemble de la compétence à laquelle elle appartenait.

La construction du questionnaire à partir d'un cadre théorique consistant est le facteur central garant de la validité du contenu. L'analyse de la cohérence interne (fidélité) est venue conforter la validité de concept en vérifiant par des tests statistiques si l'ensemble des pratiques d'une compétence étaient reliées par un facteur dominant expliquant un fort pourcentage de la variance; une analyse complémentaire a aussi fait ressortir les différents regroupements des pratiques et a ainsi renforcé la compréhension de chaque compétence en faisant ressortir ses différentes composantes.

Il serait fastidieux de présenter en détail les longues analyses statistiques menées pour s'assurer de la fidélité et de la validité de concept du questionnaire autodiagnostique. La présentation de la démarche pour effectuer ces analyses permettra de comprendre les étapes qui ont mené au constat que, dans l'ensemble le questionnaire est fidèle (il est homogène et ses résultats sont généralisables) et qu'il est doté d'une bonne validité de concept (chaque compétence possède un facteur dominant expliquant un fort pourcentage de la variance des résultats et est composée de facteurs différents facilement identifiables).

Mais avant d'aborder ces deux points (les analyses statistiques et leurs résultats) concernant la cohérence interne (fidélité) et la validité de concept, il importe de décrire la démarche suivie pour construire le questionnaire car elle fonde sa validité de contenu.

1- Démarche suivie pour construire le questionnaire

1.1- Le questionnaire est composé d'énoncés issus de recherches en éducation³¹

Dans un premier temps nous avons relevé 451 énoncés de résultats de recherche en éducation faisant état de comportements, de situations, de pratiques, d'attitudes, de conditions favorisant l'apprentissage. Les ouvrages consultés sont les suivants: Archambault, G. et Aubé, R. (1996), *Le suivi personnalisé des élèves à risque dans leur transition du secondaire au collégial*; Auger, D. (1996), *La formation par projet et l'enseignement stratégique*; *Training and Development Journal*, (mai 1979), *The Training Professional Activities Inventory*; Gauthier, C. (1997), *Pour une théorie de la pédagogie*; Institut national de la recherche scientifique (1976), *Questionnaire PERPE*; Romano, G. (1993), *Développement des habiletés de pensée et pratique pédagogique au collège*; Roy, D. (1991), *Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial*; Wlodkowski, R.J. (1986), *Enhancing Adult Motivation to Learn*.

Après avoir regroupé les énoncés identiques ou semblables, nous avons composé plus de 150 énoncés sous la forme de pratiques (selon la définition décrite au point 3 du chapitre III) en les regroupant autour des dix catégories suivantes:

1- identifier chez les étudiants les caractéristiques qui conditionnent le choix des objectifs et des approches pédagogiques. 2- établir des objectifs d'apprentissage en termes de résultats réalistes et mesurables. 3- créer des formules pédagogiques adaptés aux objectifs et provoquant la participation des étudiants. 4- inventer des stratégies et des structures qui supportent la motivation des étudiants. 5- gérer des formules pédagogiques variées en fonction des objectifs du cours et des besoins des étudiants. 6- fournir aux étudiants une rétroaction pertinente sur leur démarche et leur résultat d'apprentissage. 7- dépister chez les étudiants les problèmes et les difficultés qui ont un impact sur leur apprentissage. 8- ajuster dans l'instant ses interventions aux variations de la situation. 9- créer des instruments d'évaluation appropriés aux besoins de chaque situation. 10- apprécier les activités en termes de résultats obtenus et de démarche suivie par les étudiants.

Un réexamen des étapes de la gestion d'un projet pédagogique, et une nouvelle analyse attentive du contenu, du nombre et de la formulation des pratiques nous ont conduit à redistribuer les pratiques sous les douze titres suivants:

1- repérer, dans une situation, ce qui conditionne le choix des objectifs et de l'approche pédagogique; 2- établir des objectifs en fonction des apprentissages à développer; 3- choisir une approche pédagogique propre à développer les objectifs d'apprentissages visés; 4- créer les conditions nécessaires à une utilisation efficace de l'approche pédagogique; 5- clarifier aux étudiants les intentions de l'intervention pédagogique; 6- instaurer les conditions préalables à l'émergence de la motivation intrinsèque à l'apprentissage; 7- utiliser une approche pédagogique favorisant l'intégration progressive des apprentissages; 8- dépister les difficultés qui ont des répercussions sur l'apprentissage; 9- adapter dans l'instant l'intervention aux variations de la situation; 10- fournir aux étudiants un feedback pertinent sur les acquis et la démarche de leur apprentissage; 11- évaluer les résultats de l'intervention; 12- apprécier la démarche utilisée dans l'intervention.

³¹ On trouvera en annexe le questionnaire passé aux 164 professeurs ainsi que son protocole d'administration.

1.2- Le questionnaire est composé d'énoncés lisibles visant l'univocité.

À la suite de diverses opérations, dont une prévalidation menée auprès de huit professeurs du cégep Beauce-Appalaches, nous avons réduit le nombre des pratiques de 150 à 86. Des raisons diverses poussaient dans ce sens. Les trois plus évidentes étaient: A- éviter de donner au questionnaire une longueur indigeste; B- éviter les redondances apparentes entre les énoncés; C- rejeter les pratiques qui pour être explicites et claires nécessitaient un énoncé trop long. Ces diverses opérations de réduction étaient accompagnées de reformulation constante pour rendre concis et clair chaque énoncé tout en respectant le résultat de la recherche dont il était issu.

La formulation finale des énoncés s'est faite en collaboration étroite avec un professeur de littérature, Dominique Fournel. Nous voulions, d'une part, une formulation faite dans un français correct, et d'autre part, qu'elle reflète le vécu et le contexte des professionnels de l'enseignement collégial par des références à des phénomènes propres à ce niveau d'enseignement (exemples: encadrement des étudiants, approche programme, projet éducatif, approche par compétence, épreuve-synthèse de programme, etc.).

1.3- Le questionnaire repose sur un cadre conceptuel cohérent et pertinent

Les chapitres III et IV font état de façon plus approfondie de ce cadre conceptuel; rappelons ici simplement quelques-unes de ses caractéristiques importantes pour le propos de ce chapitre V.

Notons d'abord que le questionnaire a été construit de manière à ce qu'il soit organique, c'est-à-dire de manière qu'il soit plus que la somme de ses énoncés. Ainsi, par exemple, certains énoncés ne prennent tout leur sens que s'ils sont placés immédiatement après certains autres (e.g.: w- Lorsque je pose des questions au groupe, je laisse les étudiants répondre eux-mêmes à la grande majorité des questions. x- Je laisse le temps requis pour répondre à une question posée en classe selon la difficulté qu'elle représente à l'étudiant qui tente d'y répondre. y- J'augmente progressivement le degré de difficulté des questions posées au fur et à mesure du déroulement du cours. z- Je n'augmente le degré de difficulté des questions que si le taux des bonnes réponses aux questions antérieures augmente.).

L'unité organique ne dépend pas cependant que de l'interrelation sémantique des énoncés; elle dépend aussi de la perspective globale adoptée, celle de concevoir l'intervention pédagogique comme un projet à gérer par un professionnel autonome, spécialiste de l'aide à l'apprentissage dans un contexte de groupe-classe, en lien avec d'autres systèmes utiles pour supporter son efficacité. Elle dépend enfin du choix de regrouper l'ensemble des énoncés dans une taxonomie d'objectifs universellement acceptée, celle de l'UNESCO qui privilégie la formulation d'objectifs en termes de *savoir faire* (les compétences et les pratiques professionnelles) de *savoir*, de *savoir être* et de *savoir vivre ensemble*.

1.4- Le questionnaire est composé d'énoncés validés par des praticiens aptes à juger de l'efficacité des pratiques professionnelles proposées à leur jugement

Nous cherchions aussi, en reflétant la culture pédagogique des professeurs du collégial, à respecter le caractère hautement autodéterminé de toute profession. Ce ne sont pas des examinateurs extérieurs à la profession qui attestent de la compétence des membres de la profession (e.g. ce ne sont pas les directeurs d'hôpitaux qui attestent la compétence des médecins) mais les membres eux-mêmes. Cette pensée est aussi à l'origine de la nécessité absolue de présenter le présent questionnaire sous la forme d'un autodiagnostic et de faire valider ses énoncés par des professeurs du collégial.

A- Les répondants

Le tableau suivant décrit les 164 professeurs qui ont répondu au questionnaire en fonction de six caractéristiques: type de collègue, taille du collègue, sexe, années d'expérience en enseignement collégial, nombre de crédits de scolarité universitaire en pédagogie et famille de programmes. Chaque groupe est constitué d'un minimum de 30 personnes; nous nous assurons d'obtenir des analyses statistiques significatives.

	Catégories	Nombre de répondants
1- Type de collègue	Métropolitain	46
	Régional	118
2- Taille du collègue (nombre d'étudiants au régulier)	Moins de 1800	89
	Entre 1800 et 3600	44
	3600 et plus	31
3- Sexe des répondants	Féminin	87
	Masculin	77
4- Années d'expérience en enseignement au collégial	Moins de 3	40
	De 3 à 10	66
	Plus de 10	58
5- Formation en pédagogie (nombre de crédits universitaires)	5 et moins	37
	6 à 15	34
	16 à 30	38
	30 et plus	55
6- Familles de programmes	Sc. hum et sc. nat.	32
	Formation générale	30
	Tech. (clients)	51
	Tech. (autres)	51

Dans ce dernier tableau, les programmes qui visent la formation de techniciens dont le travail principal nécessite une interaction continue avec un client (e.g: soins infirmiers, techniques d'éducation en service de garde, techniques d'éducation spécialisée, etc.) sont regroupés sous le titre *tech (clients)*.

B- Les résultats

La question posée pour valider les énoncés était la suivante:

Cotez l'énoncé de chaque pratique à l'aide de l'échelle suivante:

- 0 = Cette pratique n'est pas du tout utile pour aider l'apprentissage des étudiants dans mes cours.
 1 = Cette pratique est peu utile pour aider l'apprentissage des étudiants dans mes cours.
 2 = Cette pratique est assez utile pour aider l'apprentissage des étudiants dans mes cours.
 3 = Cette pratique est très utile pour aider l'apprentissage des étudiants dans mes cours.

La moyenne obtenue à chacune des 86 pratiques est au-delà de 1,70 sur 3. En fait, seulement 14 énoncés de pratiques professionnelles enseignantes ont obtenu moins de 2.5 sur 3. Voici, à titre d'illustration, les 12 énoncés qui ont obtenu la plus basse cote de valorisation par les 164 répondants.

- Je tiens compte du projet éducatif du collège dans la préparation de mes cours.	(1,70/3)
- Je tiens compte des résultats obtenus par les étudiants à l'épreuve-synthèse de programme pour évaluer la pertinence de mon cours.	(2,17/3)
- Je laisse aux étudiants beaucoup de liberté de choix (ex.: dans la manière de faire les travaux, dans le partage des tâches dans une équipe, dans le type de travaux à réaliser, etc.).	(2,17/3)
- Je n'augmente le degré de difficulté des questions que si le taux des bonnes réponses aux questions antérieures augmente.	(2,23/3)
- Je définis, avec le département , la stratégie d'arrimage de mes cours avec les épreuves synthèse de programme qui nous concernent.	(2,25/3)
- Je précise aux étudiants les liens existants entre le cours, leur programme d'études et le projet éducatif du collège.	(2,34/3)
- J'adapte dans l'instant chaque activité pédagogique aux caractéristiques des étudiants.	(2,39/3)
- Je m'implique dans les travaux auxquels est associé mon département concernant l'élaboration, l'implantation, la gestion ou l'évaluation de programmes d'études.	(2,39/3)
- Je structure les activités d'apprentissage en me référant à un modèle, personnel ou collectif, du processus d'apprentissage chez l'étudiant de cégep.	(2,41/3)
- Je contribue à définir le système départemental de suivi et d'encadrement des étudiants.	(2,44/3)
- Je détermine, avec le département , la contribution de mes cours aux profils de sortie des programmes qui nous concernent.	(2,44/3)
- Je recours à des activités d'apprentissage nécessitant la réalisation de tâches complexes.	(2,44/3)

2- Les analyses de cohérence interne (fidélité) et celles de validité de concept

Nous nous sommes assuré de la validité de contenu en la faisant reposer sur un cadre théorique consistant. La validité de concept repose, quant à elle, sur une définition claire des différentes dimensions touchées par le questionnaire autodiagnostique, sur une analyse rigoureuse de la logique du regroupement des énoncés, sur une prévalidation auprès de huit professeurs et, finalement, sur l'administration du questionnaire initial à 164 professeurs du réseau collégial. Nous avons ensuite ancré en profondeur la cohérence interne (sa fidélité) et la validité de concept du questionnaire en procédant à onze types d'analyse statistique sur les résultats obtenus en vérifiant jusqu'à quel point chaque pratique contribuait de façon significative à définir la compétence dans laquelle nous l'avions catégorisée. Voici une brève description de ces dix analyses.

2.1- Une première série d'opérations a visé à éliminer les erreurs dans la saisie des données. Ainsi, par exemple, nous avons exercé une routine systématique pour la saisie des réponses: après chaque groupe de pratiques d'une compétence, nous avons vérifié l'exactitude de la dernière saisie. Autre exemple: après la saisie de l'ensemble des données de tous les questionnaires, nous avons procédé à une vérification de chacun d'eux pour détecter différents types d'erreurs (exemple: les réponses réelles sont systématiquement décalées d'une case par rapport aux réponses saisies sur ordinateur).

2.2- Trois types d'analyses ont suivi. Nous avons vérifié si un répondant avait attribué une valeur impossible à une pratique (par exemple, une cote «4» alors que l'échelle est de «0» à «3»). L'analyse des cas extrêmes a repéré, pour fin d'élimination des calculs, les rares sujets qui avaient des scores extrêmes sur une des compétences. L'analyse des rares répondants déviants, enfin, a détecté s'il y avait des individus non cohérents avec eux-mêmes dans leurs réponses sur une même compétence.

2.3- Des analyses descriptives ont permis de calculer la moyenne et l'écart type de chaque pratique et d'obtenir leur distribution de fréquence.

2.4- L'analyse de la matrice des corrélations inter-items a permis d'évaluer la force de liaison entre les pratiques; cette analyse constituait une partie de la stratégie pour vérifier si les pratiques provenant d'une même compétence étaient reliées entre elles.

2.5- L'analyse du facteur commun à toutes les pratiques d'une compétence a eu pour but de faire ressortir le facteur dominant à l'ensemble des pratiques d'une compétence. De plus, cette analyse a permis de constater la force de la liaison entre chaque pratique et le facteur dominant. Cette analyse a aussi quantifié la proportion avec laquelle le facteur dominant expliquait la variance.

2.6- L'évaluation des corrélations item-total a indiqué la corrélation de chaque pratique d'une compétence en fonction de la somme de tous les autres pratiques d'une compétence. Cette technique permettait d'exclure les pratiques dont la corrélation avec la somme des autres pratiques était faible ou négative.

2.7- La cohérence interne d'une compétence a été mesurée à l'aide du coefficient «*alpha*». De plus, nous avons évalué l'influence de chaque pratique sur la variation du coefficient «*alpha*». Nous avons éliminé à cette étape les pratiques non pertinentes, c'est-à-dire celles qui n'étaient pas suffisamment reliées à l'ensemble de la compétence concernée.

2.8- L'analyse des courbes de discrimination de chaque pratique a permis de déterminer si chaque pratique discriminait bien les répondants par rapport à différents degrés de valorisation de la compétence.

2.9- Une opération d'évaluation différentielle a permis de vérifier jusqu'à quel point le questionnaire pouvait s'appliquer à des groupes de natures différentes (hommes ou femmes, cégeps régionaux ou métropolitains).

2.10- Un dernier type d'analyse statistique a permis de regrouper les pratiques en sous-groupes afin de faciliter la compréhension de chaque compétence.

Une fois ces dix étapes franchies, d'autres analyses de variance ont été effectuées en fonction des années d'expérience et des années de formation pédagogique des répondants pour identifier et analyser les différences entre les groupes de sujets sous ces deux rapports.

3- Les résultats des analyses statistiques

3.1- Toutes les données des questionnaires compilées ont été vérifiées de façon rigoureuse à la saisie précédant les analyses statistiques.

3.2- Les analyses préliminaires des questionnaires ont permis d'éliminer quelques rares cas extrêmes et quelques rares répondants statistiquement déviants.

3.3- L'analyse de la matrice des corrélations inter-items a conduit à éliminer les six pratiques suivantes du questionnaire original, car elles n'avaient aucun lien avec les autres pratiques de la compétence auxquelles elles étaient originellement associées:

7- Je définis les objectifs des activités d'apprentissage en termes de résultats observables.

9- Je définis, avec le département, la stratégie d'arrimage de mes cours avec les épreuves synthèse de programme qui nous concernent.

47- Je recour à des activités nécessitant la réalisation de tâches semblables à celles qu'on trouve dans la vie réelle.

62- Je réponds immédiatement aux questions posées par les étudiants en classe.

75- Je n'évalue que ce qui a été explicitement enseigné en classe.

86- Je tiens compte des résultats obtenus par les étudiants à l'épreuve-synthèse de programme pour évaluer la pertinence de mon cours.

3.4- Le regroupement de certaines compétences entre elles (pour passer de douze à huit) s'est révélé une opération pertinente à la lumière des analyses statistiques.

3.5- Les corrélations *inter-énoncés* entre les énoncés de chaque compétence sont élevées.

3.6- La corrélation entre chaque pratique et la somme des autres pratiques de chaque compétence concernée est élevée.

3.7- La consistance interne de chaque compétence ne peut être augmentée par le retrait d'une pratique ou l'autre. Chaque pratique contribue donc à mieux définir la compétence concernée.

3.8- Toutes les pratiques sont discriminantes par rapport à la compétence qu'elles définissent.

3.9- Chacune des pratiques de chaque compétence est liée à un facteur commun. Celui-ci explique de 30% à 46% de la variance, selon les compétences.

3.10- L'instrument peut être utilisé également par les hommes et par les femmes, autant par les enseignants des cégeps métropolitains que par ceux des collèges régionaux, et ce, peu importe l'expérience en enseignement au collégial ou la scolarité en pédagogie.

En résumé, l'analyse statistique en profondeur des données fournies par les 164 répondants au questionnaire autodiagnostique a permis de vérifier et consolider sa cohérence interne (fidélité) et sa validité de concept.

Conclusion

Conclusion

En terminant cette *recherche-développement* nous voudrions souligner des limites aux instruments créés, limites qui se veulent en quelque sorte des pistes possibles pour des recherches ultérieures. Ces limites concernent la compilation des données, la validation des questionnaires et l'étendue des analyses effectuées.

1- Tout d'abord, il importe de souligner que la compilation des réponses apportées aux instruments nos 1 et 3 pourra sembler fastidieuse aux professeurs habitués de compiler à l'aide de programme de traitement de données, d'autant plus que le fait d'y répondre requiert un certain temps. Cette remarque est encore plus d'actualité pour l'instrument no 7, celui qui permet de comparer la perception du professeur avec celle de ses étudiants. Et que dire du répondant local qui voudrait cumuler les réponses de plusieurs professeurs à l'un ou l'autre des 8 instruments proposés.

La création d'un programme de saisie, de compilation et de traitement des données du questionnaire no 1 constituerait à notre avis une avenue intéressante pour développer et faciliter l'utilisation des instruments. Ce programme serait très apprécié par les répondants locaux de Performa qui voudraient utiliser l'un ou l'autre des huit instruments avec plusieurs professeurs ou par tout professeur qui voudrait utiliser l'instrument no 7 avec ses étudiants. Ce programme permettrait aussi de combiner les résultats des questionnaires nos 1, 3, 4, 5 et 6 avec l'administration d'un seul questionnaire (no 1). Chaque professeur pourrait ainsi voir ses pratiques professionnelles analysées sous toutes les dimensions développées dans ce document, à savoir nommément: **a-** ses compétences à gérer un projet d'intervention pédagogique; **b-** les rôles qu'il privilégie dans l'exercice de ses fonctions en classe; **c-** son type d'engagement personnel et social; **d-** les types de motivations que ses pratiques favorisent; **e-** les types d'intégration des apprentissages que ses pratiques privilégient.

2- Nous n'avons malheureusement pu tester, faute de temps et de ressources disponibles, la fidélité et la validité de concept de six instruments (nos 3 à 8). Il faudra prendre en considération cette limite si l'on désire donner suite à l'idée de développer un programme informatique de saisie, de compilation et de traitement des réponses au questionnaire no 1 dans l'optique d'analyser toutes les dimensions qu'elles contiennent. Cependant, ce travail est déjà amorcé si l'on considère, par exemple, que la saisie et le nettoyage des données sont choses faites.

3- Une étude sommaire des réponses apportées à la première question du questionnaire nous révèle des faits surprenants qu'il serait intéressant d'approfondir pour mieux connaître le corps enseignant du niveau collégial.

La première question se formulait de la manière suivante:

1- Cotez l'énoncé de chaque pratique dans la colonne A à l'aide de l'échelle suivante:

- 0 = Je ne recours jamais à cette pratique.
- 1 = Je recours rarement à cette pratique.
- 2 = Je recours parfois à cette pratique.
- 3 = Je recours régulièrement à cette pratique.

À titre indicatif, voici trois exemples de faits surprenants qu'il serait intéressant d'analyser plus en profondeur.

A- De façon générale, il semble ressortir de l'analyse des réponses à ces questions que les professeurs qui ont plus de 30 crédits universitaires de formation pédagogique ont plus recours à 7 des 8 compétences que ceux qui ont moins de formation pédagogique qu'eux. Il n'y aurait pas de différence statistiquement significative uniquement pour la première compétence (*Établir des objectifs en fonction des apprentissages à développer*).

B- L'expérience semble aussi avoir une certaine influence dans l'utilisation des compétences, mais dans une mesure moindre. Ainsi, les professeurs qui ont plus de dix ans d'expérience en enseignement collégial exercent plus les trois compétences suivantes que tous ceux qui ont moins d'expérience qu'eux.

- *Établir des objectifs en fonction des apprentissages à développer*)
- *Clarifier aux étudiants les intentions de l'intervention pédagogique.*
- *Utiliser une approche pédagogique favorisant l'intégration progressive des apprentissages.*

C- Nous avons aussi remarqué que l'échantillon comportait de façon significative plus de femmes que d'hommes possédant 30 crédits de formation pédagogique universitaire. N'aurions-nous pas là un facteur prédictif pour le taux de réussite des étudiants dans certains programmes? Seule une analyse des années de scolarité en pédagogie chez les enseignantes et les enseignants à l'échelle de la province permettrait de répondre à cette question.

Voilà donc quelques exemples de faits et de questions à vérifier ultérieurement par ceux et celles qui auront l'intérêt, les ressources ou le loisir de le faire.

Éléments bibliographiques

Archambault, G. et Aubé, R. (1998), *Le suivi personnalisé des élèves à risque dans leur transition du secondaire au collégial*, Saint-Georges, Cégep Beauce-Appalaches.

Archambault, G. (1998), *La gamme des émotions*, Montréal, Éditions Face-à-face.

Archambault, G. (1998), *47 façons pratiques de conjuguer enseigner avec apprendre*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval.

Arieti, S. (1976), *Creativity : The Magic Synthesis*, New-York, Basic Books, Inc., Publishers.

ASTD. (1979), «A self-Development Process For Training and Development Professionals», *Training and Development Journal*, May.

Auger, D. (1996), *La formation par projet et l'enseignement stratégique*, Sherbrooke, Cégep de Sherbrooke.

Aylwin, U. (1992), *La différence qui fait la différence*, Montréal, AQPC.

Bélisle, C. et Linard, M (1996), «Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC?», *Éducation permanente*, no 127 (2).

Bloom, B. (1969), *Taxonomie des objectifs pédagogiques tome 1 domaine cognitif*, Montréal, Éditions nouvelles, Traduction de l'original (1956) par Marcel Lavallée.

Delors, J. (1996), *L'éducation: un trésor est caché dedans : Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, Paris, UNESCO, O. Jacob .

Faure, E. et al, (1972), *Apprendre à être : Rapport de la Commission internationale sur le développement de l'éducation*, Paris, UNESCO-Fayard.

Gagnon, C. et alii (1993), *Résultats Plus*, Thetford Mines, Collège de la région de L'Amiante.

Gauthier, C. (1997), *Pour une théorie de la pédagogie*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval.

Gendlin, E. (1972). «Une théorie du changement de la personnalité», Traduction de «A Theory of Personality Change», in P. Worchel et D. Byrne. (1964), *Personality Change*, New-York.

Herzberg, F. (1971), *Le travail et la nature de l'homme*, Paris, Entreprise moderne d'édition.

Institut national de la recherche scientifique (1976), *Questionnaire PERPE*, Montréal, Université du Québec.

Laliberté, J. et Dorais, S. (1999), *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*, Sherbrooke, Éditions du CRP, Faculté d'Éducation, Université de Sherbrooke.

Lessard, C. (1998), «Virage dans la formation des maîtres», *Vie pédagogique*, no 108. Québec, Ministère de l'éducation.

Levy, B. et Servan-Schreiber E. (1997), *Les secrets de l'intelligence*, Cédérom, Paris: Ubi Soft.

PÔLE DE L'EST. (1996), *Processus de planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence*, Délégation collégiale Performa, Rimouski.

Romano, G. (1993), *Développement des habileté de pensée et pratique pédagogique au collège*, Québec, Cégep F.-X. Garneau.

Roy, D. (1991), *Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial*, Rimouski, Cégep de Rimouski.

Schank, R. C. et Szego, S. (1999), «Quand faire, c'est taire», *Sciences Humaines*, Hors série no 24, Mars/Avril, Auxerre.

St-Arnaud, Y. (1995), *L'interaction professionnelle : Efficacité et coopération*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

Tardif, J. (1992), *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Les Éditions LOGIQUES.

VAN der MAREN, J.M. (1993), *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal: Faculté des sciences de l'Éducation, Université de Montréal.

Wlodkowski, R. (1986), *Enhancing Adult Motivation to Learn*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

Annexe 1

Questionnaire administré à 164 professeurs du niveau collégial

Questionnaire sur les pratiques professionnelles

Diagnostic personnel

Contenu et objectifs du questionnaire

Le présent questionnaire est d'abord et avant tout un instrument de diagnostic personnel. Il contient 86 pratiques professionnelles enseignantes qui contribuent à aider les étudiants dans leur apprentissage. Ces pratiques s'actualisent au moment de la conception, de la gestion ou de l'évaluation de l'intervention pédagogique. Le questionnaire permet au professeur de: 1- vérifier s'il a généralement tendance à recourir à ces pratiques dans ses cours; 2- de déterminer l'utilité de chacune d'elle pour les cours qu'il dispense; 3- de repérer des pratiques qu'il pourrait adopter ou améliorer.

Procédures à suivre pour compléter le questionnaire.

Avant de répondre au questionnaire, vous pouvez prendre connaissance des 86 énoncés. Cette lecture préalable peut être utile, car le sens de plusieurs énoncés s'éclairent souvent à la lumière des autres. Chacune des trois «méga-compétences» (concevoir, gérer et évaluer l'intervention pédagogique) est constituée de compétences qui la définissent. Chacune de ces compétences spécifiques s'actualise dans un ensemble de pratiques. (Les 86 pratiques utilisées dans le présent questionnaire ne sont qu'un échantillon représentatif du profil de la profession enseignante; vous pouvez ajouter à la fin du questionnaire des pratiques qui selon votre expérience se sont avérées très utiles pour aider l'apprentissage des étudiants.)

1- Cotez l'énoncé de chaque pratique dans la colonne A à l'aide de l'échelle suivante:

- 0 = Je ne recours jamais à cette pratique.
- 1 = Je recours rarement à cette pratique.
- 2 = Je recours parfois à cette pratique.
- 3 = Je recours régulièrement à cette pratique.

2- Cotez l'énoncé de chaque pratique dans la colonne B à l'aide de l'échelle suivante:

- 0 = Cette pratique n'est pas du tout utile pour aider l'apprentissage des étudiants dans mes cours.
- 1 = Cette pratique est peu utile pour aider l'apprentissage des étudiants dans mes cours.
- 2 = Cette pratique est assez utile pour aider l'apprentissage des étudiants dans mes cours.
- 3 = Cette pratique est très utile pour aider l'apprentissage des étudiants dans mes cours.

3- Inscrivez dans la colonne C la différence (en + ou en -) entre les chiffres que vous avez inscrits dans les colonnes A et B ($C = A - B$). Un résultat égal à -2 ou à -3 indique une priorité de développement.

Pour ne pas alourdir le texte, le masculin est utilisé comme genre épïcène.

Première «méga-compétence» **Concevoir l'intervention pédagogique**

Première compétence

Repérer, dans une situation, ce qui conditionne le choix des objectifs et de l'approche pédagogique.

- 1- Je me tiens à jour sur les réalités auxquelles font face les étudiants à la sortie de leur programme d'études.
- 2- Je m'implique dans les travaux auxquels est associé mon département concernant l'élaboration, l'implantation, la gestion ou l'évaluation de programmes d'études.
- 3- Je prends des moyens pour approfondir ma connaissance des caractéristiques des étudiants (questionnaires, entrevues, rencontres informelles, etc.).
- 4- Je tiens compte du projet éducatif du collège dans la préparation de mes cours.

	A	B	C

Deuxième compétence

Établir des objectifs en fonction des apprentissages à développer.

- 5- Je détermine, **avec le département**, la contribution de mes cours aux profils de sortie des programmes qui nous concernent.
- 6- Je définis les objectifs d'apprentissage en termes de compétences à développer.
- 7- Je définis les objectifs des activités d'apprentissage en termes de résultats observables.
- 8- Je détermine des critères pour apprécier l'atteinte des objectifs du cours.

Troisième compétence

Choisir une approche pédagogique propre à développer les objectifs d'apprentissage visés.

- 9- Je définis, **avec le département**, la stratégie d'arrimage de mes cours avec les épreuves synthèse de programme qui nous concernent.
- 10- Je choisis, pour chacun de mes cours, une approche pédagogique pertinente avec les objectifs du programme.
- 11- Je choisis des activités d'apprentissage propres à développer les compétences visées dans le cours.
- 12- Je choisis une approche pédagogique propre à atteindre les objectifs dans le temps prévu pour le cours.

Quatrième compétence

Créer les conditions nécessaires à une utilisation efficace de l'approche pédagogique.

- 13- Je détermine à l'avance les concepts, habiletés et attitudes qui seront le centre autour duquel se développeront progressivement les différents apprentissages du cours.
- 14- Je structure les activités d'apprentissage en me référant à un modèle, personnel ou collectif, du processus d'apprentissage chez l'étudiant de cégep.
- 15- J'organise et planifie les activités dans une séquence favorisant l'inclusion progressive des apprentissages.
- 16- Je contribue à définir le système départemental de suivi et d'encadrement des étudiants.

**Troisième «méga-compétence»
Évaluer l'intervention pédagogique**

**Onzième compétence
Évaluer les résultats de l'intervention.**

- 75- Je n'évalue que ce qui a été explicitement enseigné en classe.
- 76- Je n'évalue que les aspects vraiment importants du cours.
- 77- J'utilise des instruments d'évaluation pertinents, valides et fiables.
- 78- Je communique au début de la session les objets et les critères d'évaluation.
- 79- Je communique clairement les objets et les critères d'évaluation.
- 80- Je rappelle à l'occasion pendant le cours les objets et les critères d'évaluation.
- 81- Je fais un usage modéré de l'évaluation sommative.
- 82- J'évite que l'évaluation sommative ne serve à d'autres fins que l'appréciation d'une compétence (exemple: maintenir la présence en classe).

	A	B	C

**Douzième compétence
Apprécier la démarche utilisée dans l'intervention.**

- 83- Je tiens compte des commentaires des étudiants sur mon approche pédagogique.
- 84- Je collige dans les travaux, examens et tests, les apprentissages les mieux maîtrisés et ceux qui le sont moins pour évaluer la pertinence de mon approche pédagogique.
- 85- J'examine attentivement dans quelle mesure la performance réalisée par les étudiants à la fin du cours peut être attribuée à l'approche pédagogique que j'ai utilisée.
- 86- Je tiens compte des résultats obtenus par les étudiants à l'épreuve-synthèse de programme pour évaluer la pertinence de mon cours.

N.B. Inscrire ici les numéros des pratiques pour lesquels vous aviez plus de difficulté à donner une cote à cause de votre difficulté à trouver le sens de l'énoncé:

Si vous le désirez, inscrivez ici d'autres pratiques issues de votre expérience professionnelle

-			
-			
-			

Annexe 2

**Explicitation des fondements physiologiques
du modèle de l'activité humaine
et de ses quatre grands éléments:
la représentation, l'action, l'intention et la régulation**

Quelques fondements physiologiques d'un modèle de l'activité humaine composé de quatre grands éléments: la représentation, l'action, l'intention et la régulation

Intention, action et représentation

Les représentations sont nécessaires pour agir sur et dans l'environnement. Quelle est la place de l'intention dans ce contexte. Les propos de John Anderson, David Servan-Schreiber et Rodolpho Llinas situent les rapports existants entre ces deux réalités. J.A. Anderson a développé une théorie de l'intelligence humaine suffisamment élaborée pour être simulée sur ordinateur. Il est professeur de psychologie et d'informatique à l'Université de Carnegie-Mellon (Pittsburgh). Il a publié "*L'Architecture de la Cognition*", où il décrit un système appelé ACT qui est le premier modèle complet de l'intelligence capable d'intégrer perception, mémoire et raisonnement en un seul programme informatique permettant de comprendre et de prédire comment la pensée peut être décomposée en opérations élémentaires, plausibles au niveau neuronal.

Le principal problème dans la réalisation d'une action intelligente est d'intégrer la connaissance, et, en fait, de trouver la connaissance qui est appropriée et nécessaire pour agir dans la situation où l'on se trouve. À la base, deux sources de connaissance sont accessibles à celui qui agit. Il y a d'abord l'information qui existe dans le monde lui-même. Mais, à tout instant, lorsque nous regardons le monde, une énorme quantité d'informations est potentiellement disponible; c'est pourquoi nous avons besoin d'un processus d'attention sélective, qui va choisir dans notre environnement l'information qui est pertinente à nos buts.

Dans chaque situation particulière, vous avez toujours un but, et ce but va déterminer ce à quoi vous ferez attention. L'activation commence alors à se propager à partir des items sur lesquels vous êtes focalisé, puis elle atteint les items qui leurs sont reliés dans votre mémoire déclarative. Ces items deviennent donc actifs et constituent ainsi la connaissance qui est disponible à cet instant pour permettre au système de décider comment agir. Par contre, quand vous changez de but, vous introduisez de nouvelles sources d'activations dans votre mémoire déclarative. C'est ainsi que dans le réseau géant de votre mémoire déclarative, la connaissance justement reliée à votre but du moment se trouve activée.

On peut donc étudier la pensée humaine en menant une "analyse décompositionnelle" par laquelle une compétence complexe est décomposée en un ensemble de connaissances et d'opérations élémentaires. Ceci nous amène à nous demander: "comment ces connaissances et ces opérations élémentaires s'organisent-elles pour donner lieu à des conduites délibérées?" C'est en fait la fonction fondamentale de la hiérarchie d'objectifs: elle organise et structure le système et en fait décide des connaissances qui doivent être utilisées à un moment donné. Les émotions ont beaucoup d'effet sur la cognition. Un de leurs rôles est certainement de mettre en place les objectifs que nous essayons de réaliser.

(Anderson, J.A. in *Les secrets de l'intelligence*)

Une lecture attentive de l'extrait d'une conférence de Rodolfo Llinas conduit à penser que, au plan strictement chimio-électrique du cerveau, il est probablement tout à fait impossible d'avoir des représentations sans l'apport de la motivation.

Le thalamus est composé de deux parties. Si vous regardez le thalamus de côté, vous voyez qu'il y a une partie centrale, dite "non-spécifique", et une région périphérique, dite "spécifique". Le système non-spécifique reçoit les stimuli en provenance du tronc cérébral, qui contrôle le sommeil, les fonctions corporelles en général, nos motivations et probablement aussi notre capacité d'attention. Le système non-spécifique est donc un système tourné vers l'intérieur de nous. Il est à l'écoute du corps. Le système spécifique, lui, est tourné vers le monde extérieur. Il reçoit les signaux bruts de l'oeil, de l'oreille, de la main, et des autres périphériques sensoriels.

Comment fonctionne alors précisément le circuit thalamo-cortical ? Il y a le thalamus et il y a le cortex. Chaque neurone du thalamus spécifique se connecte à un neurone cortical et s'y décharge à 40 Hz. Il se trouve que les potentiels d'action synaptiques ainsi transmis à cette dendrite ne sont pas suffisants pour faire décharger le neurone cortical. Pour cela, il faudrait qu'un autre stimulus s'y ajoute. Or, il se trouve que, dans la région du thalamus non spécifique, il y a également un neurone qui se connecte à la même dendrite du neurone cortical, et qui décharge également à 40 Hz. De plus, lorsque les signaux des neurones spécifiques et non spécifiques s'additionnent, le neurone cortical devient capable de décharger. Autrement dit, c'est la combinaison des activations du neurone du thalamus spécifique et de celui du thalamus non-spécifique qui permet au neurone du cortex de renvoyer un signal vers le thalamus. Donc le mouvement de va-et-vient entre le thalamus et le cortex est causé par la combinaison des activités spécifiques et non spécifiques.

... si vous abîmez le système non-spécifique, vous perdrez à la fois la vue, l'audition et le sens du toucher. Le système non-spécifique est donc indispensable au bon fonctionnement du système spécifique. Deux points, donc, pour finir : le système spécifique représente le contenu du monde, les couleurs, les formes, les mouvements, les sons. Le système non-spécifique, lui, représente ce que nous sommes, il est ce que nous faisons du contenu, il est le contexte. L'un observe le monde, l'autre nous observe nous. Ce dialogue entre le contenu et le contexte, c'est justement la conscience.

Comment ce système est-il capable de lier les différentes sensations d'un oiseau ? Nous avons l'image de l'oiseau ici, la patte de l'oiseau sur la main, et son chant dans encore une autre partie du cortex. Donc, cette patte est stimulée à 40 hertz, ce son est stimulé à 40 hertz, cette image est stimulée à 40 hertz, mais nous ne voyons pas encore l'oiseau. Que faut-il de plus ? Il y a une stimulation spécifique ici, une autre là, et encore une autre là. Il faut y ajouter la stimulation non-spécifique, qui va effectuer un mouvement de balayage du cortex. Si celui-ci et celui-là déchargent ensemble, alors la patte est activée. Si celui-ci et celui-là déchargent ensemble, le son est activé. Si celui-ci et celui-là déchargent ensemble, alors l'image est activée. Ces trois-là ensemble, la partie tactile, la partie auditive et la partie visuelle, se combinent pour signifier "oiseau".

Comment le balayage fonctionne-t-il ? Le noyau non-spécifique ressemble à un beignet. Ses axones, au lieu d'aller vers des endroits spécifiques du cortex, rayonnent dans toutes les directions. Ses neurones, eux, sont organisés de telle façon que ce neurone active celui-là, qui lui-même active cet autre, et ainsi de suite, le tout en 12,5 millisecondes, avant de recommencer. Le balayage se renouvelle régulièrement, et à chaque fois, tout ce qui est en train d'osciller à 40Hz dans le cortex se retrouve lié. Chaque balayage est un quantum de cognition.

(Llinas, R. in *Les secrets de l'intelligence*)

David Servan-Schreiber, médecin-psychiatre de formation, détient un doctorat en Intelligence Artificielle. Codirecteur du laboratoire des Neurosciences Cognitives de l'Université de Pittsburgh, son principal centre d'intérêt est d'établir un lien entre les neurosciences et la psychanalyse. Voici sa façon de situer les rapports entre la motivation, les émotions et les représentations.

Le deuxième rôle des émotions dans le cerveau est, on le pense, d'attribuer une valeur, une valeur positive ou une valeur négative aux événements qui nous concernent.

Le rôle de la cognition, lui, semble être davantage de comprendre les relations de causes-à-effets qui existent dans le monde, les liens entre les événements qui permettent de les prédire. Mais ces prédictions ne sont pas suffisantes pour estimer la valeur, l'attrait de ces événements.

C'est pourquoi il est absolument nécessaire qu'il y ait dans le cerveau un système qui dise à l'organisme : "Cet événement-ci correspond à quelque chose que tu veux voir se renouveler, par contre, cet événement-là, dont tu comprend les causes, est quelque chose que tu veux éviter à l'avenir." Sans un tel système, le monde ne serait qu'un vaste univers logique dans lequel notre organisme ne saurait pas apprécier ce qu'il doit rechercher ni ce qu'il doit absolument éviter. Il est donc indispensable qu'il y ait une région du cerveau qui soit capable d'attribuer une signification aux événements en terme de survie. C'est probablement, comme le pensent beaucoup de gens, l'un des rôles du système limbique ou cerveau émotionnel.

(Servan-Schreiber, D. in *Les secrets de l'intelligence*)

Ces extraits campent bien l'importance de la motivation et des émotions dans l'activité humaine. En somme, les émotions et les sentiments sont des phénomènes situationnels de conscience au confluent de la sensation et de la perception. Ils expriment à l'être humain le sens de sa relation avec le milieu sous le rapport de son actualisation et l'induisent fortement à l'action dans une direction assez précise. Émotions et sentiments impliquent un senti corporel dont on peut être plus ou moins conscient. L'émotion est subie et subite et, en tant que telle, par essence, comme Sartre l'a souligné, un phénomène de conscience non réfléchi. Dès que l'émotion se réfléchit dans la conscience par l'attention plus ou moins distanciée qui lui est portée, elle devient sentiment. Le sentiment a toujours une vie plus longue que l'émotion. La passion aussi: se nourrissant d'elle-même, elle se complaît en elle-même et fuit toute distanciation.

En tenant compte du fonctionnement charnel, biologique, du cerveau, on peut affirmer que l'intelligence naît, origine en grande partie des émotions et du sentiment, par l'intermédiaire de la distanciation de soi. On peut affirmer aussi que le sens, la signification, ne peut exister sans l'émotion, sans la motivation. Le sentiment, l'intelligence et la déclaration cognitive du langage écrit ou parlé ne sont que la réflexion d'un vécu irréflecti qui les a précédé, souvent conditionnée par une signification construite au travers de l'interaction sociale.

Les émotions sont probablement l'antichambre des connaissances implicites issu de la mémoire procédurale; cette dernière se développe par l'expérience et le vécu et aussi par ce que les cognitivistes appellent les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles durant leur transit dans le champ de la conscience réfléchie.

Si la profession enseignante se définit d'abord autour des notions d'activité humaine et de pratiques, le développement des connaissances implicites (pour ne pas dire «*l'implicitation*» des connaissances) devient un objectif primordial tant pour le professeur que pour l'étudiant. C'est en tout cas une conclusion à laquelle on peut arriver à la lumière des commentaires suivants de James McClland.

De nombreux linguistes ont souligné que le langage est un domaine où nous avons des intuitions mais pas nécessairement de règles explicites stables pour les justifier. Par exemple, nous savons souvent qu'une phrase sonne faux sans savoir pourquoi. Pour le comprendre, nous ne pouvons pas simplement avoir recours à ce que nous savons explicitement. Nous devons plutôt séparer les phrases grammaticalement correctes de celles qui ne le sont pas, pour ensuite en déduire la règle de grammaire. Une certaine confusion est créée par le fait que nous possédons souvent une connaissance explicite de certaines règles de grammaire. Par exemple, on enseigne à un Français apprenant l'anglais que le passé se forme en plaçant "-ed" à la fin d'un verbe. Mais ce type de connaissances explicites n'est pas pertinent lorsqu'on parle la langue avec aisance. Lorsqu'en tant qu'Américain j'emploie le passé d'un verbe, je ne me demande pas comment faire, je ne me dis pas : ajoute "-ed". Mon cerveau calcule automatiquement la réponse. A l'instar de la langue, je pense qu'en fait toute activité cognitive qui nécessite une certaine compétence et une certaine pratique repose sur la mise en oeuvre de connaissances implicites plutôt qu'explicites. Le rôle des connaissances explicites est de guider la formation des connaissances implicites.

(McClland, J. in *Les secrets de l'intelligence*)

Intention, action, représentation et régulation

Les propos de James McClland, John Anderson et David Servan-Schreiber serviront à camper les relations entretenues entre les représentations, les actions, l'intention et la régulation. James McClland est professeur de psychologie et d'informatique et codirecteur du Centre des Fondements Neuraux de la Cognition. Il s'est attaché à développer des mini-programmes informatiques appelés réseaux de neurones, qui simulent l'activité des neurones dans le cerveau. Il a ainsi modélisé les mécanismes neuronaux qui sous-tendent des facultés cognitives aussi différentes que la perception, la lecture, le traitement d'information, l'acquisition du langage et le développement cognitif, le rôle de l'inné et de l'acquis, etc. Voici sa façon de voir la régulation des représentations.

L'idée fondamentale est la suivante: lorsque vous faites une expérience, votre esprit est toujours en train d'essayer de prédire ce qui va se passer ensuite, tandis que ce qui se passe réellement lui indique ce qu'il aurait du prédire. Votre cerveau suit alors une règle d'apprentissage très simple: il ajuste les paramètres de votre prédiction afin que celle-ci soit meilleure la prochaine fois. Lorsque ces paramètres sont bien réglés, vous avez à votre disposition un modèle interne du monde qui vous entoure.

Le réseau va ensuite utiliser un algorithme appelé "rétropropagation" qui, partant de l'écart entre ses prédictions et les résultats désirés, modifie graduellement les forces des connexions entre les neurones. Récapitulons comment se passe l'apprentissage du réseau. Des informations lui sont présentées à partir desquelles il va faire une prédiction. A chaque fois le réseau va comparer sa prédiction au résultat attendu et, par rétropropagation, modifier les forces des connexions entre ses neurones. Progressivement ce processus va lui permettre de trouver quelles sont les bonnes valeurs à affecter aux connexions afin de produire les bonnes réponses.

(McClland, J. in Les secrets de l'intelligence)

J. Anderson présente la régulation des actions dans les termes suivants.

Pour être déclenchée, une règle dépend de trois types de circonstances: le but du moment, l'information qui est activée dans la mémoire déclarative, et les choses auxquelles vous prêtez attention dans l'environnement. Les règles servent à accomplir différentes actions. L'une d'entre elles est de changer nos buts. Imaginons par exemple que notre objectif est de franchir un croisement. Si nous découvrons qu'il est barré, nous allons modifier notre objectif et faire demi-tour avec notre voiture pour aller dans une autre direction.

Les règles peuvent aussi contrôler l'exécution d'actions motrices particulières. Ainsi, lorsque nous décidons de franchir un croisement (s'il n'est pas barré), nous exécutons une séquence d'actions telle que passer la première et faire avancer la voiture. Une troisième chose que les règles peuvent accomplir est de reconnaître si des buts sont atteints et de les supprimer. Ainsi, lorsque nous arrivons à un aéroport, une règle se déclenche qui reconnaît que ce but a été réalisé et qui, dans le langage des sciences cognitives, fait "sauter" l'objectif "atteindre l'aéroport".

(Anderson, J. in Les secrets de l'intelligence)

D. Servan-Schreiber relie les émotions et la régulation de la manière suivante.

Votre conscience n'est qu'une fenêtre très étroite sur le monde. C'est pourquoi, en parallèle, d'autres parties du cerveau surveillent constamment l'information sensorielle qui lui parvient tout en étant hors du champs de la conscience. De telle sorte que s'il se passe quelque chose d'important dans les champs de la perception mais hors de celui de la conscience, une alarme se déclenche au cours de laquelle le système émotionnel ordonne au reste du cerveau : "Stop, Arrête de faire attention à ce à que tu fais en ce moment. Prends plutôt conscience de ce nouvel événement important".

En parallèle le système émotionnel envoie des instructions au système moteur ainsi qu'aux systèmes viscéraux pour préparer l'organisme à l'action pertinente qu'il va falloir entreprendre pour répondre à ce nouvel événement. Le système émotionnel joue donc un rôle de système d'alarme et de réflexe qui prépare l'organisme pour les situations où la survie est en jeu. C'est le premier rôle des émotions.

(Servan-Schreiber, D. in *Les secrets de l'intelligence*)

En résumé, si la mémoire à court terme est le siège de la représentation explicite, réfléchie ou spontanée, des différents savoirs (*savoir, savoir être, savoir vivre ensemble et savoir faire*) par l'activité des différentes connexions neuronales nécessaires à leur traitement, actualisation ou exercice, il semble bien que le siège des différents savoirs implicites soit la mémoire à long terme. D'autre part, si la mémoire à long terme est une engrammation du *savoir, du savoir être, du savoir vivre ensemble* et du *savoir faire* de chacun (selon des patterns différents et dans des aires différentes du cerveau), il semblerait que ce soit le système émotionnel qui conditionne les moments et l'intensité de leur activation en termes de représentations, d'attitudes, d'émotions, de langage et d'actions.

Annexe 3

Exemples d'utilisation du questionnaire principal aux besoins du milieu

Exemple no 1

On peut utiliser la liste des 80 pratiques pour faciliter le travail d'un comité de sélection.

1- Les professeurs d'un département sont d'abord invités à faire consensus sur les pratiques que devraient valoriser les candidats. Cette phase est une excellente occasion pour eux de construire ou conforter une vision commune des pratiques professionnelles enseignantes efficaces.

2- Les candidats complètent le questionnaire.

3- À la lumière des résultats obtenus, les membres du comité identifient les pratiques que chaque candidat croit plus utiles à l'apprentissage.

4- Le comité de sélection compare les perceptions des candidats avec les attentes des professeurs du département.

Exemple no 2

Le questionnaire no 7, *diagnostic comparé professeur-étudiants*, peut être d'un certain secours à l'intérieur d'un plan institutionnel d'intégration des nouveaux enseignants.

On peut, par exemple, permettre ainsi à chaque nouvel enseignant de prendre conscience de l'impact qu'il produit auprès des étudiants de ses groupes en comparant la perception de ces derniers avec la sienne propre à propos du recours aux pratiques professionnelles. Cette approche permet à chacun d'exercer une recherche dans l'action de nature praxéologique et favorise ainsi l'application du principe de l'autorégulation, seul principe reconnu comme vraiment important* pour assurer l'efficacité dans l'exercice de toute profession.

* Voir à ce sujet, **St-Arnaud, Y.** (1995), *L'interaction professionnelle : Efficacité et coopération*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

Annexe 4

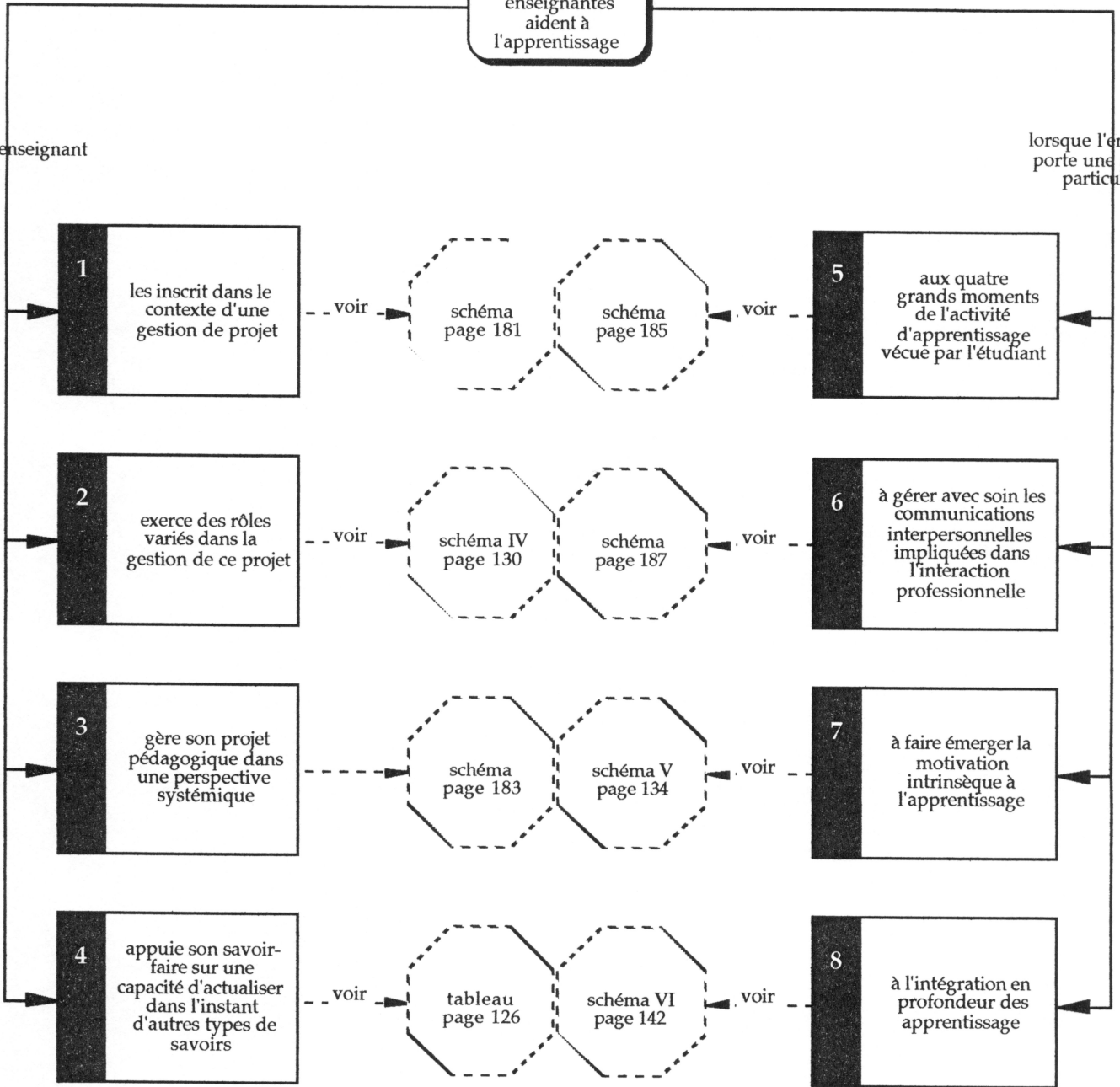
Le cadre théorique en quelques schémas

**Schéma
général
du cadre
théorique**

Les pratiques
professionnelles
enseignantes
aident à
l'apprentissage

lorsque l'enseignant

lorsque l'enseignant
porte une attention
particulière



**Le processus de gestion
d'un projet pédagogique
est constitué de
trois étapes**

qui sont

A la
conception
du projet

B l'animation
de
l'intervention

C l'évaluation
du projet

où s'exercent

huit compétences spécifiques

qui s'explicitent
dans

les 80 pratiques
du questionnaire
autodiagnostique

1

établir des objectifs
en fonction des
apprentissages
à développer

2

choisir une approche
pédagogique
propre à
développer
les objectifs
d'apprentissage
visés

3

clarifier
aux étudiants
les intentions
de l'intervention
pédagogique

4

instaurer
les conditions
préalables à
l'émergence
de la motivation
intrinsèque à
l'apprentissage

5

utiliser
une approche
pédagogique
favorisant
l'intégration
progressive
des apprentissages

8

évaluer les résultats
et la démarche
de l'intervention
pédagogique

6

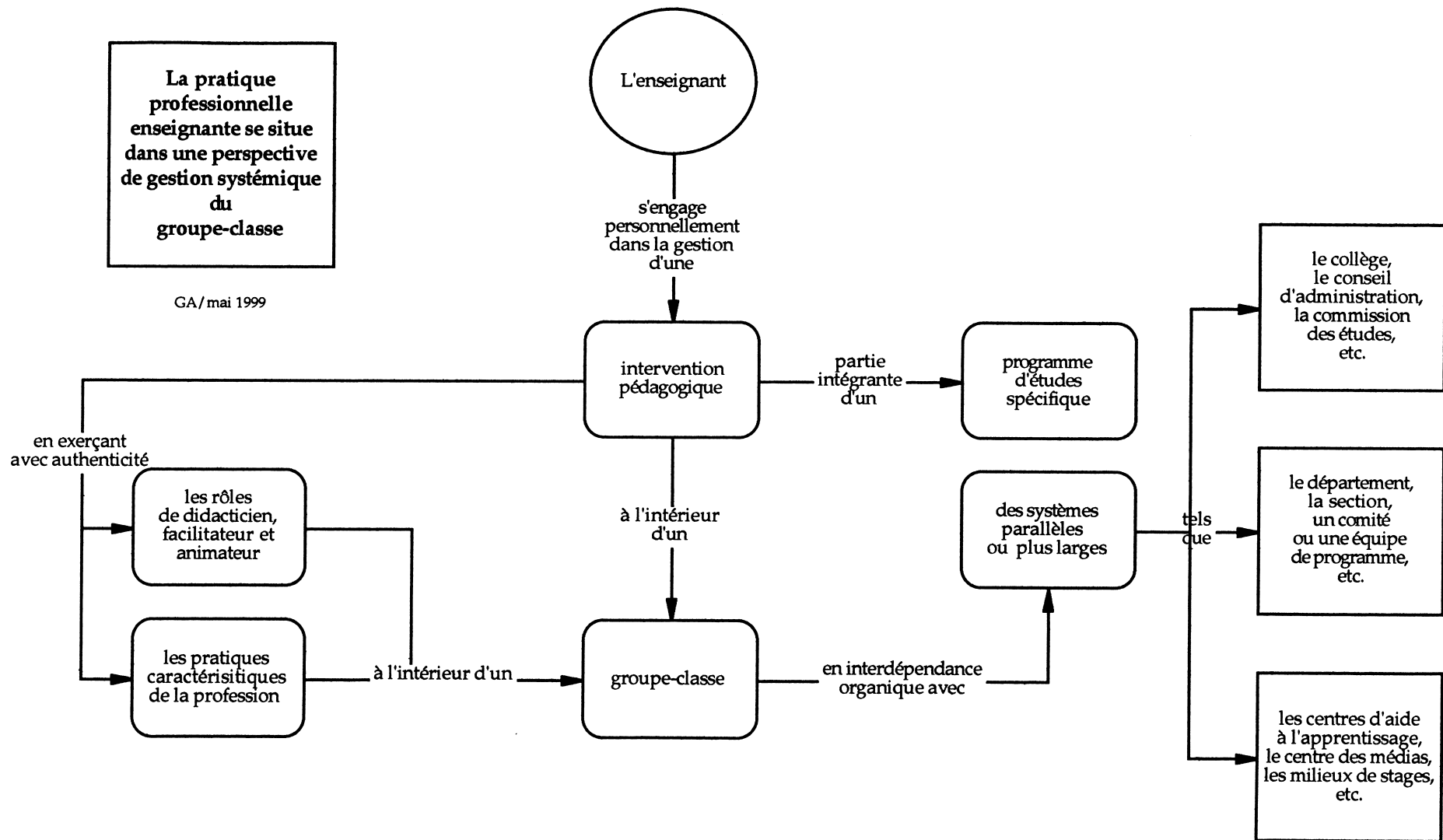
fournir
aux étudiants
un feed-back
pertinent
sur les acquis
et la démarche de
leur apprentissage

7

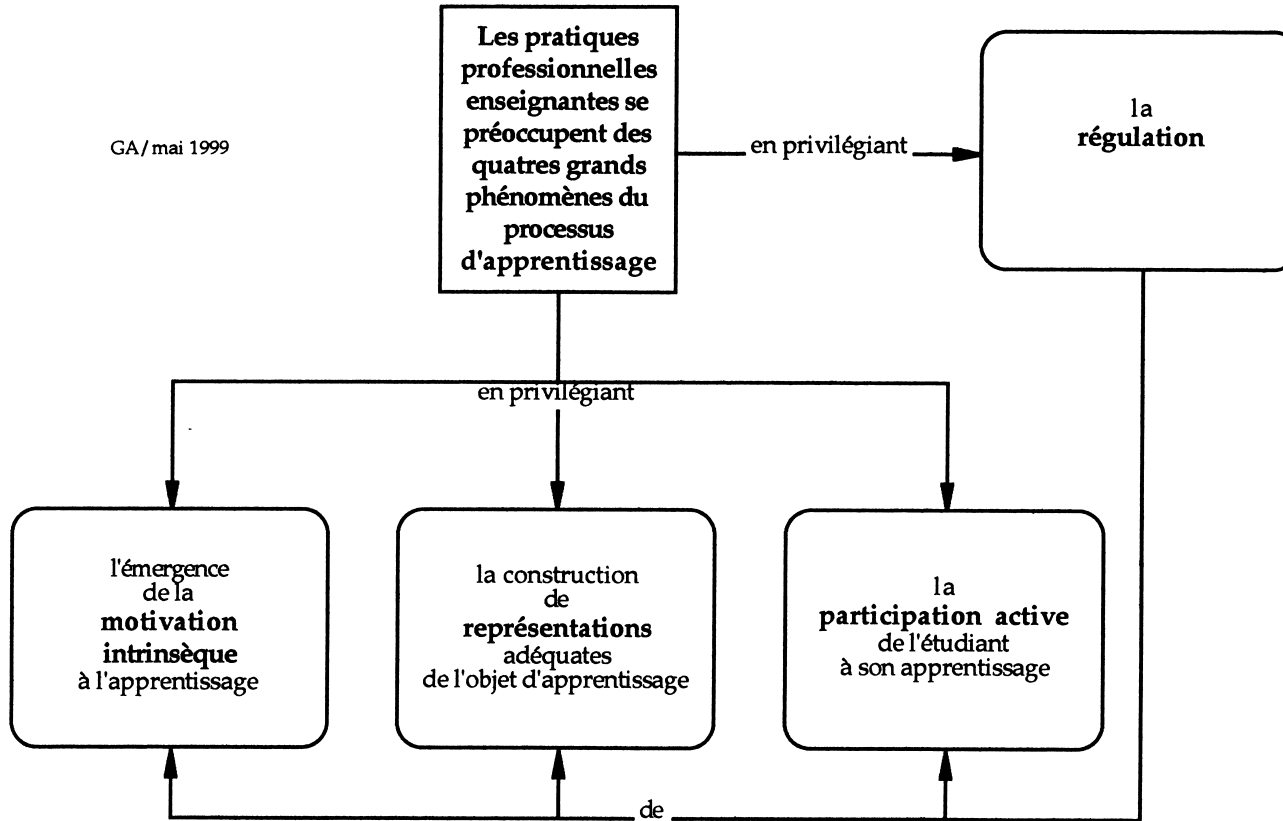
adapter,
dans l'instant,
l'intervention
aux variations
de la situation

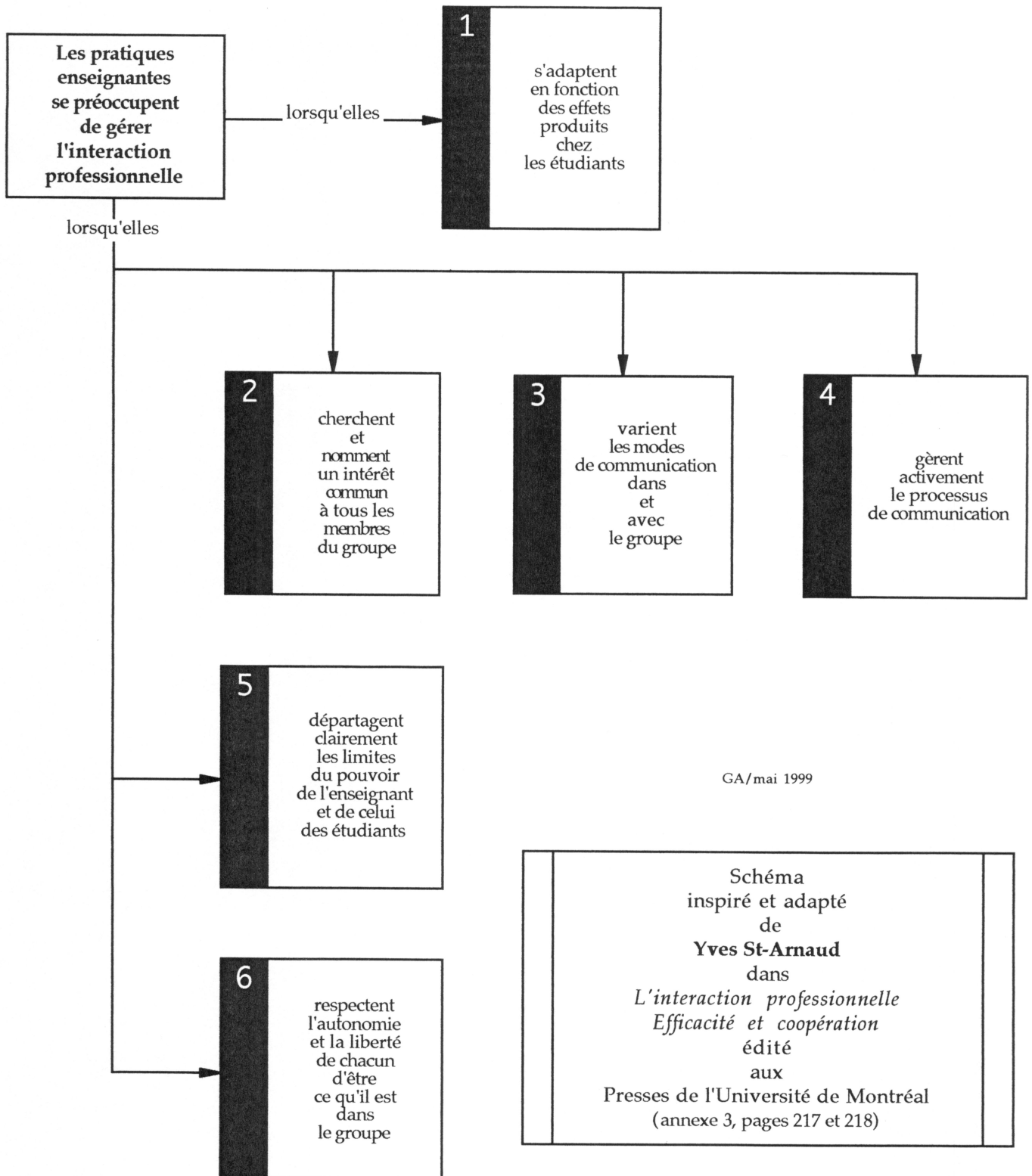
La pratique professionnelle enseignante se situe dans une perspective de gestion systémique du groupe-classe

GA/mai 1999



GA/mai 1999





À propos de l'auteur

Guy Archambault a une expérience de trente ans comme animateur, éducateur d'adultes et professeur à l'enseignement supérieur. Il a participé, en 1969, à la fondation du Centre interdisciplinaire de Montréal; en 1973, il a implanté et développé le Certificat en animation à l'Université Laval, et, de 1976 à 1980, a agi comme conseiller en perfectionnement pour les cadres de la fonction publique à l'ÉNAP. En 1981, il a fondé le Centre de recherche en animation et créativité. Il a été conseiller en recherche et développement pédagogique au cégep Beauce-Appalaches de 1991 à 1999. Dans un essai publié aux Éditions Face-à-Face, *La gamme des émotions*, il a répertorié les principales émotions humaines; cet essai est aussi une étude du rôle des émotions dans le phénomène de la compréhension et de l'intelligence.

Petit catéchisme de l'enseignant en dix questions et réponses

1- *Qu'est-ce qu'enseigner?*

Enseigner, c'est aider quelqu'un à apprendre.

2- *Qu'est-ce qu'apprendre?*

Apprendre, c'est intégrer quelque chose d'important à sa vie.

3- *Qu'est-ce qu'intégrer?*

Intégrer, c'est ancrer dans son cerveau un modèle ou un processus d'action important pour soi de manière à le retrouver au moment opportun pour l'utiliser ou l'enrichir.

4- *Qu'est-ce qu'aider à apprendre?*

Aider à apprendre, c'est intervenir auprès de personnes à l'aide de pratiques professionnelles inscrites dans des rôles précis pour faciliter l'intégration d'apprentissages importants pour elles.

5- *Quels sont les rôles essentiels d'un enseignant en classe?*

Ils sont au nombre de trois : didacticien, facilitateur et animateur.

6- *Les pratiques professionnelles enseignantes sont-elles nombreuses?*

Oui, elles sont nombreuses et variées.

7- *Pourquoi sont-elles nombreuses et variées?*

Parce qu'il y a une variété innombrable d'objets, de situations et de styles d'apprentissage.

8- *Peut-on donner une vue d'ensemble significative de ces pratiques?*

Oui, en les regroupant autour de compétences qui leur donnent un sens.

9- *De combien de compétences est composée cette vue d'ensemble?*

Seize compétences donnent un bon aperçu de l'ensemble des pratiques professionnelles enseignantes exercées en classe.

10- *Énumérez et explicitez ces compétences.*

Les instruments autodiagnostiques, produits de la présente recherche-développement, se situent dans la foulée du profil de compétence conçu par un groupe de travail de PERFORMA en 1997-98; ils contribuent, à leur façon, à expliciter ce profil par 80 pratiques professionnelles enseignantes dont l'utilité a été vérifiée par des recherches scientifiques. Ces pratiques sont regroupées autour de 16 compétences dont l'exercice contribue à la bonne gestion du groupe-classe.

