Les stratégies pédagogiques au regard de l'approche par compétences

ou

«Comment l'APC vient en mangeant...»

Groupe de travail de PERFORMA
Octobre 1995

Supervision: Ulric Aylwin, collège de Maisonneuve

Ginette Dion, cégep de Trois-Rivières

Françoise Marceau, groupe de recherche-action de PERFORMA collégial

Louis-Marie Ouellette, groupe de recherche-action de PERFORMA collégial

Chargée de projet: Geneviève Daigneault

Saisie des textes: Sylvie Boivin

Mise en page et graphisme: Manon Gemme

Impression: Imag-O-Laser Inc. (Longueuil)

Projet subventionné par la Délégation collégiale de PERFORMA

Table des matières

Remerciements

LE GROUPE DE TRAVAIL DE PERFORMA ADRESSE DES REMERCIEMENTS TOUT PARTICULIERS AUX PERSONNES QUI ONT RENDU POSSIBLE LA RÉALISATION DE CE DOCUMENT.

Aux enseignantes et aux enseignants qui ont accepté de nous faire part de leur expérience : Pierre Belleau, Bernard Bérubé, Laurent Choquette, Pierre Filteau, Jocelyne Lacasse, Serge Laferrière, Bernard Legault, Jean Paiement, Jean-Paul Raîche, Jacinthe Thiboutot, Ghyslaine Vézina.

À la Délégation collégiale de PERFORMA qui a subventionné la production de ce document.

Aux Directions des collèges qui ont accepté que les répondantes locales et les répondants locaux intéressés consacrent du temps à ce projet.

Aux membres de l'Assemblée générale de PERFORMA qui ont contribué par leurs travaux à alimenter la réflexion du Groupe de travail sur les stratégies d'enseignement et d'apprentissage (GTSEA) ;

«L'adoption d'une véritable APC nécessite que soit entreprise une réflexion, programme par programme, afin d'identifier clairement les objectifs poursuivis concernant les connaissances minimales, les habiletés minimales et les attitudes à privilégier.

Cependant, il faut comprendre que cette démarche traduit un ensemble de croyances pédagogiques qui sont fondées sur des jugements de valeur. Il est alors essentiel de s'assurer que l'ensemble du corps enseignant adhère à ce système de valeurs pédagogiques qui oriente les actions à entreprendre. Toute transformation des structures du système éducatif doit être identifiée à un projet collectif d'une part et être encadrée, d'autre part, dans un programme de formation avec l'aide de personnes-ressources. Il est important que les gens à la base puissent se concerter, puissent participer à l'élaboration du projet afin de pouvoir y adhérer. La direction doit donc favoriser l'émergence de projets.

(...) L'importance de l'APC, dans la mesure où le milieu y adhère, c'est que les intervenants puissent se donner des objectifs communs et assumer une responsabilité commune face à ces objectifs-là.»

Jocelyne Lacasse, enseignante au cégep de Sherbrooke

Introduction

Ce répertoire de pratiques pédagogiques a été développé dans le cadre des travaux d'un groupe de l'Assemblée générale de PERFORMA au collégial[1], afin d'outiller les répondantes et les répondants locaux dans leurs interventions auprès du personnel enseignant dans le cadre de la mise en œuvre de l'approche par compétences.

La décision ministérielle

En 1993, la Direction générale de l'enseignement collégial décidait d'implanter progressivement l'approche par compétences dans tous ses programmes. Cette approche

«consiste essentiellement à définir les compétences inhérentes à l'exercice d'une profession et à les formuler, dans le programme, en objectifs et standards.

En formation technique, une compétence se définit comme un ensemble intégré d'habiletés cognitives, d'habiletés psychomotrices et de comportements socioaffectifs qui permet d'exercer, au niveau de performance exigé à l'entrée sur le marché du travail, un rôle, une fonction, une tâche ou une activité.

Les compétences sont de deux genres :

- *les compétences particulières, liées à la maîtrise d'une fonction de travail;*

---

1 Ulric Aylwin, collège de Maisonneuve; Ginette Dion, cégep de Trois-Rivières; Claire Giroux, collège Lionel-Groulx; Royal Lévesque, cégep André-Laurendeau; Jean-Marc Loiselle, cégep de Sainte-Foy; Françoise Marceau, groupe de recherche action de PERFORMA collégial Louis-Marie Ouellette, groupe de recherche action de PERFORMA collégial.

- les compétences générales, associées au développement de la polyvalence de la personne.»[2]

L'APC amène des modifications de stratégies

L'approche par compétences (APC) implique, pour une majorité d'enseignants et d'enseignantes, un renversement de la perspective des décisions pédagogiques qu'ils ont à prendre. Ce qui prime désormais, ce sont les besoins de formation de l'élève plus que la logique de la discipline enseignée. L'accent porte sur les activités d'apprentissage plus que sur les activités d'enseignement. «*Les décisions pédagogiques, de toute nature (activités d'apprentissage, contenus, méthodes, modalités et critères d'évaluation, etc.) devront désormais être faites en fonction de leur apport à la démarche de l'élève vers la compétence visée.*»[3]

C'est dans ce contexte que se sont posées différentes questions auxquelles répondantes et répondants locaux ont été amenés à réfléchir.

À la suite des travaux réalisés, en avril 1994, par un groupe *ad hoc* de PERFORMA sur les besoins liés au renouveau de l'enseignement collégial, les membres de l'Assemblée générale, lors de leur réunion en juin 1994, ont placé parmi leurs priorités de travail la nécessité d'approfondir le thème des stratégies d'enseignement et d'apprentissage propices au développement des compétences. Qu'est-ce que l'APC change dans les pratiques d'enseignement? En septembre 1994, un groupe de travail se donnait comme mandat de réfléchir à la question, en s'inspirant des interrogations suivantes :

Des questions se posent

Quels sont les courants pédagogiques qui vont dans le sens d'une approche par compétences (APC)?

Qu'apporte de spécifique et de nouveau le concept d'APC aux pratiques d'enseignement?

Considérant que le concept d'APC amène à prendre en

---

2 Ministère de l'Éducation, Direction des programmes, Direction générale de la formation professionnelle et technique. - *Élaboration de la partie ministérielle des programmes d'études techniques. Cadre technique.* - Québec : le Ministère, édition provisioire, 2e version, juin 1995. - p. 3.

3 Aylwin, Ulric. La formation générale. *Analyse du cadre ministériel et plan cadre des cours.*-Montréal : Collège de Maisonneuve, mars 1994. - 4.

considération d'abord la personne qui apprend, comment se traduit concrètement une approche centrée sur l'apprentissage des élèves chez les enseignantes et les enseignants?

Chapitre 1

Tout en reconnaissant l'importance de l'approche programme, la pertinence de l'intégration des apprentissages, la nécessité de favoriser une formation fondamentale chez les élèves et l'intérêt de soutenir les élèves dans le développement d'habiletés liées au «savoir apprendre», mous avons d'abord fait l'hypothèse que l'APC s'inscrit dans la foulée des tendances contemporaines et avons cherché à déterminer les apports de différents courants pédagogiques : c'est ce que l'on retrouve au premier chapitre.

Chapitre 2

Nous avons, par la suite, tenté de décrire les principales caractéristiques de l'APC autour desquelles gravitent des concepts bien connus des membres du réseau collégial. Le chapitre 2 traite de cette question.

Chapitre 3

Au chapitre 3, on retrouve diverses illustrations de la mise en œuvre de cette approche. Nous avons choisi ces illustrations parmi des pratiques qui ont cours chez certains enseignants et certaines enseignantes : avant la lettre, ces personnes utilisaient une pédagogie axée sur le développement de compétences; ils et elles faisaient de la prose sans le savoir! Pour chacune d'elles, nous présentons une brève description des éléments qui nous semblent être en accord avec l'APC. Une synthèse des caractéristiques de l'APC qui ressortent des entrevues réalisées conclut cette partie.

À la fin de chaque chapitre, les répondantes locales et les répondants locaux trouveront des pistes d'intervention qui pourraient inspirer des activités de perfectionnement du personnel enseignant ou être récupérées à l'intérieur de celles-ci. Au gré des situations et des personnes en cause, les pistes pourraient être utilisées soit dans une activité PERFORMA, soit dans un autre contexte.

La démarche

Le Groupe de travail avait comme objectifs de :

fournir aux enseignantes et aux enseignants un certain éclairage apte à favoriser la compréhension de l'apc et de l'esprit qui l'anime;

soutenir les enseignantes et les enseignants dans une intervention cohérente auprès des élèves en publiant un répertoire de stratégies et en proposant du matériel d'animation pour les répondantes locales et les répondants locaux.

Nous souhaitions éliminer un peu l'incertitude devant laquelle se trouvait la majorité du personnel enseignant en matière d'application de l'apc, le Ministère n'ayant pas été très loquace sur sa mise en œuvre.

Ce document s'inscrit donc dans une démarche exploratoire ("work in progress") et ne vise certainement pas à répondre complètement à toute la problématique des stratégies pédagogiques adaptées à une approche par compétences. Le petit nombre d'entrevues réalisées ne rend pas compte de toutes les stratégies d'enseignement et d'apprentissage déployées dans le réseau. Cette démarche dynamique demeure ouverte à toutes les interrogations et aux solutions qui sont encore à venir. Les travaux doivent se poursuivre. La réflexion est amorcée, des pistes de recherche sont dessinées...

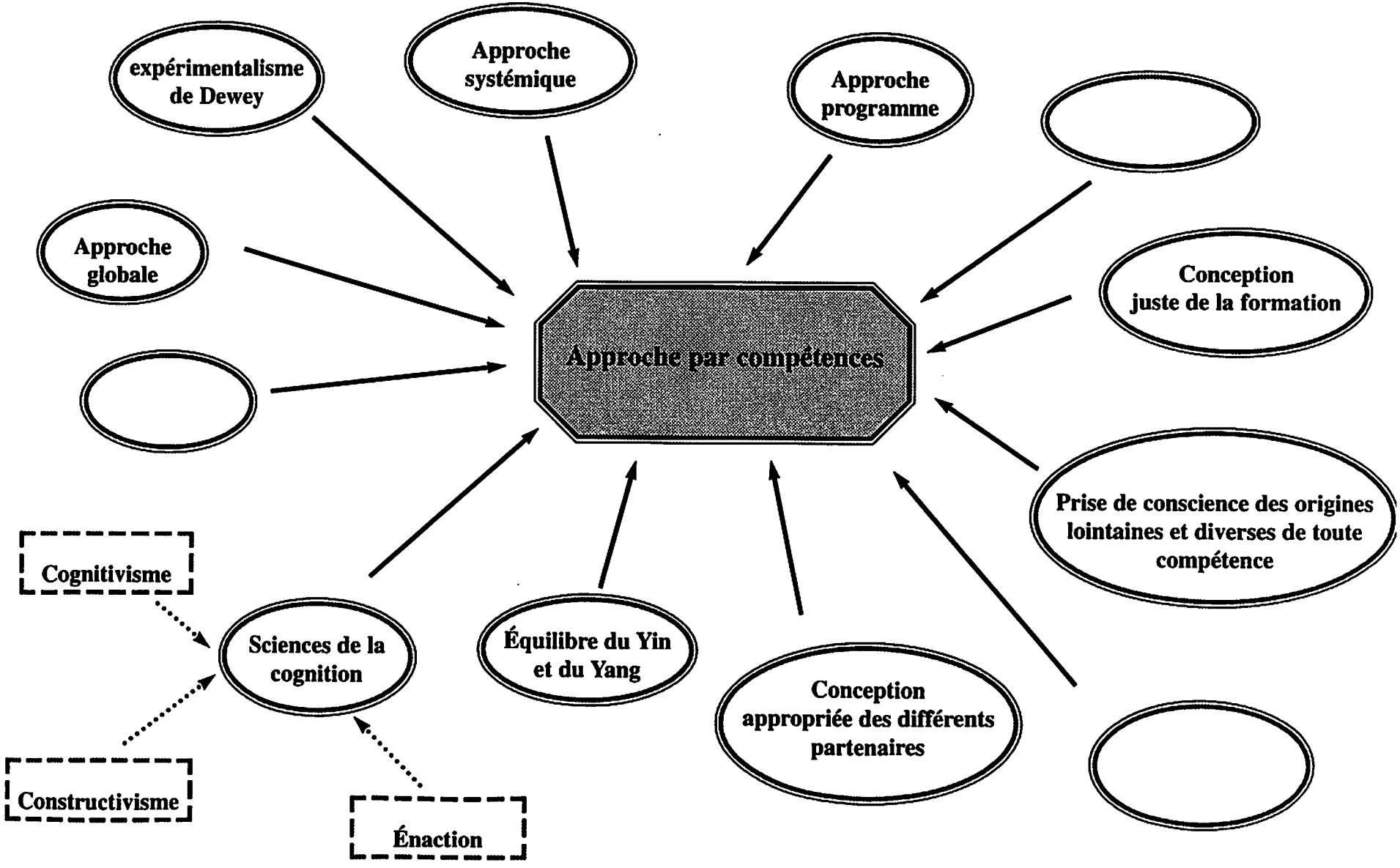
Chapitre 1
L'APC et différents courants pédagogiques

1.1 La nécessité d'un cadre théorique

Lorsque ce nouveau concept a été présenté et imposé aux enseignants et aux enseignantes de l'ordre collégial, au ministère on a omis d'exposer le cadre théorique qui justifie cette nouvelle approche. On s'est contenté de dire que l'APC permettait de mieux relier les programmes aux besoins du marché du travail. L'absence d'explication suffisante et satisfaisante nous a amenés à rechercher parmi les courants pédagogiques contemporains ceux qui donnaient du sens à cette approche et qui offraient des bases scientifiques plus solides que les seules justifications pragmatiques.

Le schéma de la page suivante offre une vue d'ensemble des concepts et des modèles qui ont, à notre avis, influencé le développement de l'APC ou qui la soutiennent. Ses bulles inoccupées indiquent qu'il n'englobe pas tous les courants et laissent le loisir de le compléter.

1.2 APC et courants pédagogiques



1.3 Les différents courants et leurs liens avec l'APC

À la suite d'une mise en commun de réflexions sur les stratégies d'enseignement et d'apprentissage liées au développement des compétences, le Groupe de travail a retenu des courants pédagogiques qui, chacun à leur façon, jettent un éclairage sur l'APC.

1.3.1 L'approche programme

Un programme de formation issu d'une matrice de compétences met en interrelation les apprentissages visés par les compétences générales et ceux liés aux compétences particulières. Cela suppose le renforcement systématique des savoirs d'un cours à l'autre, démarche qui exige une concertation soutenue entre toutes les enseignantes et tous les enseignants du programme.

En outre, comme il s'agit de faire acquérir chaque compétence en fonction du *profil* global d'un diplômé, et que tous les choix pédagogiques doivent être faits au regard de ce profil, il est essentiel qu'il y ait une communication et une entente claires entre toutes les enseignantes et tous les enseignants du programme sur ce profil.

1.3.2 L'approche systémique

L'approche systémique concrétise dans chaque cours la planification globale effectuée par le biais de l'approche programme; il s'agit, ici, de choisir et de disposer tous les éléments de la pédagogie en tenant compte de leurs diverses interrelations : toute action didactique ou pédagogique, comme dans une biosphère, a un impact sur l'ensemble de l'écosystème.

1.3.3 L'approche globale

L'approche globale ajoute une insistance sur l'*intégration* des savoirs et des habiletés; elle fait ressortir que l'exécution de la tâche est l'occasion pour l'élève de démontrer qu'il possède plus que l'*addition* de capacités particulières isolées, qu'il a intégré ces capacités dans un savoir-faire complexe.

Cette idée nous invite à remonter très loin dans l'histoire du savoir. Depuis les Grecs jusqu'à Thomas d'Aquin, et ses contemporains ou épigones, le savoir était rassemblé dans

des «sommes», — dont la *Summa theologica* est l'exemple même, — où tout était hiérarchisé, c'est-à-dire où chaque élément de la nature et de la pensée était mis en relation avec tous les autres.

Or, avec Diderot et ses collaborateurs, au XVIIIe siècle, l'*Encyclopédie* manifeste un changement radical : désormais, le seul lien qui unit deux idées ou savoirs est la contiguïté des lettres de l'alphabet. C'est l'expression même de la parcellisation, du cloisonnement des savoirs, ce que, en principe, l'approche par compétences avec son insistance sur l'intégration des savoirs, voudrait combattre.

1.3.4 L'expérimentalisme de Dewey

Le "learning by doing", cher à John Dewey, se trouve bien servi par l'approche par compétences qui définit l'objectif global du cours en termes de tâche à accomplir; cette insistance sur le savoir-faire, sur l'activité de l'élève, rejoint bien l'idée de base de Dewey.

On peut ajouter que toute l'histoire de la «pédagogie active», depuis Socrate, en passant par Montaigne, Comenius, Claparède, Kilpatrick, Washburne, Decroly et Freinet, met en relief l'importance de placer l'élève au centre de l'action en classe ou, si l'on veut, aux commandes de son apprentissage.

1.3.5 Les sciences de la cognition

Dans l'aventure des sciences de la cognition, trois phases se distinguent.

Le cognitivisme

La première phase, le cognitivisme, rassemble une communauté de chercheures et chercheurs rattachés à des disciplines diverses, principalement à compter des années cinquante jusqu'au milieu des années soixante-dix.

La *tâche* fixée comme *performance témoin* d'une certaine *compétence* nous ramène au débat entre la «boîte noire» des béhavioristes et la description des «processus intellectuels» des cognitivistes. Il est clair que le vrai objectif de chaque cours n'est pas la réalisation d'une performance, mais bien l'acquisition d'une compétence très complexe, invisible, débordant largement la performance visible.

Et c'est ici que les recherches cognitivistes, visant à mettre au jour le processus d'acquisition d'une compétence, s'avèrent essentielles.

Le constructivisme

Depuis maintenant la seconde moitié des années soixante-dix, une deuxième phase nommée parfois le connexionnisme, parfois le constructivisme ou même les propriétés émergentes, constitue un courant important parmi les chercheures et chercheurs qui s'identifient aux sciences de la cognition.

Découlant des travaux de Jean Piaget, le constructivisme étudie la façon dont on «construit» la connaissance à partir des savoirs antérieurs, en *assimilant* de nouvelles données grâce aux schèmes interprétatifs qu'on possède, et en *s'adaptant* aux éléments de ces données non réductibles aux schèmes antérieurs, c'est-à-dire en *apprenant* du neuf.

Ajoutons que le constructivisme va dans le sens de la confrontation par l'élève de son *savoir ancien* face au *savoir nouveau* que présente l'enseignante ou l'enseignant[4]. Plus précisément, chaque élève arrive en classe avec des «préconceptions», des «théories spontanées», des «acquis» qu'il faut faire resurgir, réactualiser, pour que l'élève *contraste* son «vieux savoir» avec le nouveau savoir que présente l'enseignante ou l'enseignant.

L'Énaction

Actuellement, une troisième phase «la cognition incarnée ou l'énaction» est en train de prendre forme. Cette nouvelle orientation des sciences de la cognition se situe dans le prolongement d'une conception de la phénoménologie. Dans cette perspective, l'apprentissage et l'enseignement sont des activités envisagées du point de vue des individus qui en font l'expérience, de sorte que les processus cognitifs en jeu se manifestent dans des situations éducatives réelles, incarnées dans l'expérience quotidienne de tous les acteurs engagés dans la situation éducative. Ainsi, l'apprentissage et l'enseignement sont analysés ou définis non pas comme une simple capacité ou une simple compétence dont il faut rendre compte, mais bien comme des événements vécus engendrant une transformation de l'expérience humaine.

---

4 Giordan, André et Gérard Vecchi. *Les origines du savoir*. Paris, Delachaux et Niestlé, 1987.
Joannert, Philippe. *Conflits de savoirs et didactique*. Bruxelles, De Boeck, 1988.

Dans cette perspective, la connaissance des concepts en éducation, loin d'être un réel fixe et prédonné, provient de la façon particulière dont nous tentons d'interpréter et d'expliquer les situations dans lesquelles nous sommes engagées. Nos capacités de compréhension du monde de l'éducation s'enracinent dans les expériences que nous éprouvons quotidiennement, de sorte que la connaissance que nous pouvons en avoir est «énactée» d'une manière créative à l'intérieur de chaque situation vécue.

1.3.6 L'équilibre du Yin et du Yang

Dans la pédagogie occidentale il y a prédominance du Yang sur le Yin; la relation maître-élève la plus répandue est, en effet, celle d'une enseignante ou d'un enseignant - actif - dispensateur (Yang) face à un élève - passif - receveur (Yin).

Or, le programme axé sur l'activité de l'élève propose un équilibre Yin-Yang en mettant l'accent sur l'activité de l'élève soutenue par l'encadrement fourni par l'enseignante ou l'enseignant, dans une sorte d'équilibre entre les deux sources d'énergie.

1.3.7 La conception appropriée des différents partenaires

On sait que, en général, l'enseignante ou l'enseignant s'attribue la plus large part du travail et de la responsabilité dans la relation pédagogique : il ou elle se voit tantôt comme *transmetteur* de la connaissance et tantôt comme *sauveur* de l'élève en difficulté; or cette conception n'est pas appropriée pour une approche axée sur des *activités d'apprentissage* par lesquelles chaque élève doit lui-même *construire sa connaissance* dans le but d'atteindre les compétences visées. Dans cette optique, tous les acteurs doivent assumer les responsabilités qui leur sont propres.

L'enseignante ou l'enseignant que l'on reconnaît comme un *catalyseur*[5] qui guide et soutient l'élève dans ses apprentissages doit, notamment :

- avoir une certaine autorité morale —rapport d'influence plutôt que d'autorité — auprès de l'élève. Il ou elle sait, notamment, où amener ses élèves su le plan des savoirs, des habiletés ou des attitudes;

---

5 Aylwin, Ulric. *Petit guide pédagogique*. Montréal, AQPC, 1994 - Chapitre 1 : «Quel est l'essentiel du rôle de professeur?», p. 9 à 13.

- prendre l'initiative de manière à ce que s'amorcent les apprentissages des élèves;

- agir comme un médiateur et observer la manière dont l'élève apprend;

- assurer une interaction appropriée avec l'élève;

- enseigner des habiletés;
- intervenir pour renforcer les apprentissages réussis;

- créer des situations pédagogiques pertinentes suscitant la curiosité, le goût de la découverte, une démarche d'analyse et de réflexion;

- respecter les stratégies d'apprentissage de ses élèves;

- s'assurer de la disponibilité des ressources qui entourent l'apprentissage des élèves;

- aider l'élève à s'approprier ses expériences de façon à ce que ses nouvelles connaissances deviennent significatives et s'insèrent dans sa grille de compréhension des événements de la vie;

- assurer l'intégrité et la cohérence de ses interventions.

- L'élève qui est l'acteur privilégié de son apprentissage doit, de son côté, chercher à :

- se connaître et se reconnaître à travers ses valeurs, ses intérêts et son potentiel;

- gérer sa vie de façon autonome et réfléchie (prise de décision, négociation des conditions pertinentes et acceptables pour son apprentissage...);

- être actif dans ses apprentissages;

- donner un sens à son vécu, aux apprentissages qu'il effectue, et les transférer dans divers contextes, scolaires et extrascolaires.

- La «société» que l'on peut décrire par les différents milieux de travail, les universités et les organismes représentatifs de la population en général doit :

- faire part de ses besoins;

- participer à la concertation avec les représentantes et les représentants du réseau collégial (concertation inter-ordres, concertation des collèges et des entreprises ...);

- collaborer à la banque de ressources offerte aux élèves pour acquérir des compétences (stages, participation à des entrevues, information, tout autre forme de collaboration).

1.3.8. La conception juste de la formation

Le fait d'identifier l'objectif général d'un cours à une tâche particulière met en grand péril l'ampleur et le niveau de la formation.

L'ampleur de la formation risque d'être réduite du fait que la tâche décrite ne fait pas mention de la *culture générale* à laquelle tout cours, si technique soit-il, doit contribuer. De même, la tâche fait rarement appel aux objectifs de la *formation fondamentale*, sur des plans aussi importants que la communication, les habiletés intellectuelles, les relations interpersonnelles, la capacité d'introspection, les valeurs et l'éthique.

Quant au *niveau* de la formation, il risque d'être affecté par le fait que les critères et les standards de l'accomplissement de la tâche sont fixés à un seuil minimal, ce qui laisse à chaque enseignante ou enseignant le soin d'imaginer quelle devrait être la performance optimale et à chaque élève la décision de bien vouloir faire des efforts au-delà du minimum requis. Or, quand on connaît la propension de l'un et de l'autre à tracer les frontières du cours en fonction des limites de l'évaluation sommative, il y a de quoi craindre la réduction de la formation au niveau minimal indiqué[6].

Il conviendrait donc que soit réaffirmé le fait que l'ampleur et le niveau de la formation, dans chaque cours doivent excéder largement les bornes de la tâche indiquée et que le programme de formation vise le développement d'une compétence globale.

---

6 Voir Aylwin, Ulric.«Quel niveau de compétence?» dans *Pédagogie collégiale*, vol. 8, no 2.

1.3.9. La prise de conscience des origines lointaines et diverses de toute compétence

Tout effort pour développer, au collège, une compétence quelconque n'est que l'un des points s'ajoutant sur la ligne continue qui, de l'enfance à la maturité, suit les progrès accomplis par une personne à divers moments et au contact de divers éducateurs; en conséquence, c'est cultiver une illusion que de laisser entendre qu'un cours donné peut, par une suite d'activités d'apprentissage, si efficaces soient celles-ci, faire acquérir une compétence, celle-ci, comme on l'a vu, étant tributaire de mille et une démarches antérieures.

Ainsi, toutes les compétences désignées comme objectifs au collégial sont très complexes et font appel à des habiletés fondamentales telles que l'analyse, la synthèse, la pensée critique, la créativité, la résolution de problèmes, la prise de décision, la maîtrise de la langue; elles font aussi appel à une culture générale très variée, toutes choses que l'élève a acquises, à des degrés divers, tout au long de ses cheminements passés.

C'est donc une grave erreur de perspective pédagogique que de laisser entendre qu'*une* enseignante ou qu'*un* enseignant, dans *un* cours, dans *une* session, peut par des petits pas contrôlés, sur une ligne temporelle de 15 semaines, se charger de faire acquérir des habiletés fondamentales qui font appel aux ressources les plus profondes d'une personne.

1.4 Suggestions quant à l'utilisation du contenu de ce chapitre avec le personnel enseignant

Le schéma présenté précédemment a été utilisé lors de certaines interventions avec les enseignantes et les enseignants et ces derniers l'ont trouvé signifiant. Bien qu'il serve d'abord et avant tout à donner du sens à l'APC, il permet également :

- d'apporter une réponse aux profs qui demandent «à quoi ça sert?»;
- de situer l'APC dans une perspective historique.

Le schéma peut :

- être utilisé avec les personnes qui élaborent des programmes et qui doivent choisir le cadre pédagogique approprié pour ce programme. Ces dernières peuvent alors choisir, parmi les courants présentés, ceux qui leur apparaissent les plus pertinents;
- amener les enseignantes et les enseignants à clarifier leur conception de la pédagogie en la comparant avec ces courants; dans cette perspective, on peut leur demander de décrire les liens qu'ils voient entre chacun de ces courants et l'APC et, par la suite, de comparer leur réflexion avec le texte produit par le Groupe de travail;
- inspirer des actions dans le cadre d'une évaluation de programme, d'une évaluation de cours ou d'une évaluation de l'enseignement d'un professeur;
- être une source d'inspiration pour orienter un programme de perfectionnement, individuel ou collectif; il pourrait s'agir notamment du contenu abordé dans un module du diplôme en enseignement (DE).

Chapitre 2
Une représentation de l'APC

2.1 Une représentation en évolution

Au fur et à mesure que s'élaborait notre réflexion et que s'accumulait la documentation recueillie, un schéma prenait forme qui permettait de dégager une vue d'ensemble des interrelations entre les différentes composantes.

Ce schéma reste ouvert, on peut y ajouter les éléments qu'on juge pertinents, donner aux liens entre les divers éléments la signification qu'on veut et accorder à ces derniers une importance relative plus ou moins grande. Il laisse de la place à la créativité, à la recherche et à la découverte. Il illustre les interférences entre des composantes d'une réalité complexe et dynamique. Sa construction est loin d'être figée et accorde l'espace nécessaire à l'expression individuelle.

2.2 Schéma intégrateur de l'approche par compétences

On retrouve ce schéma à la page suivante.

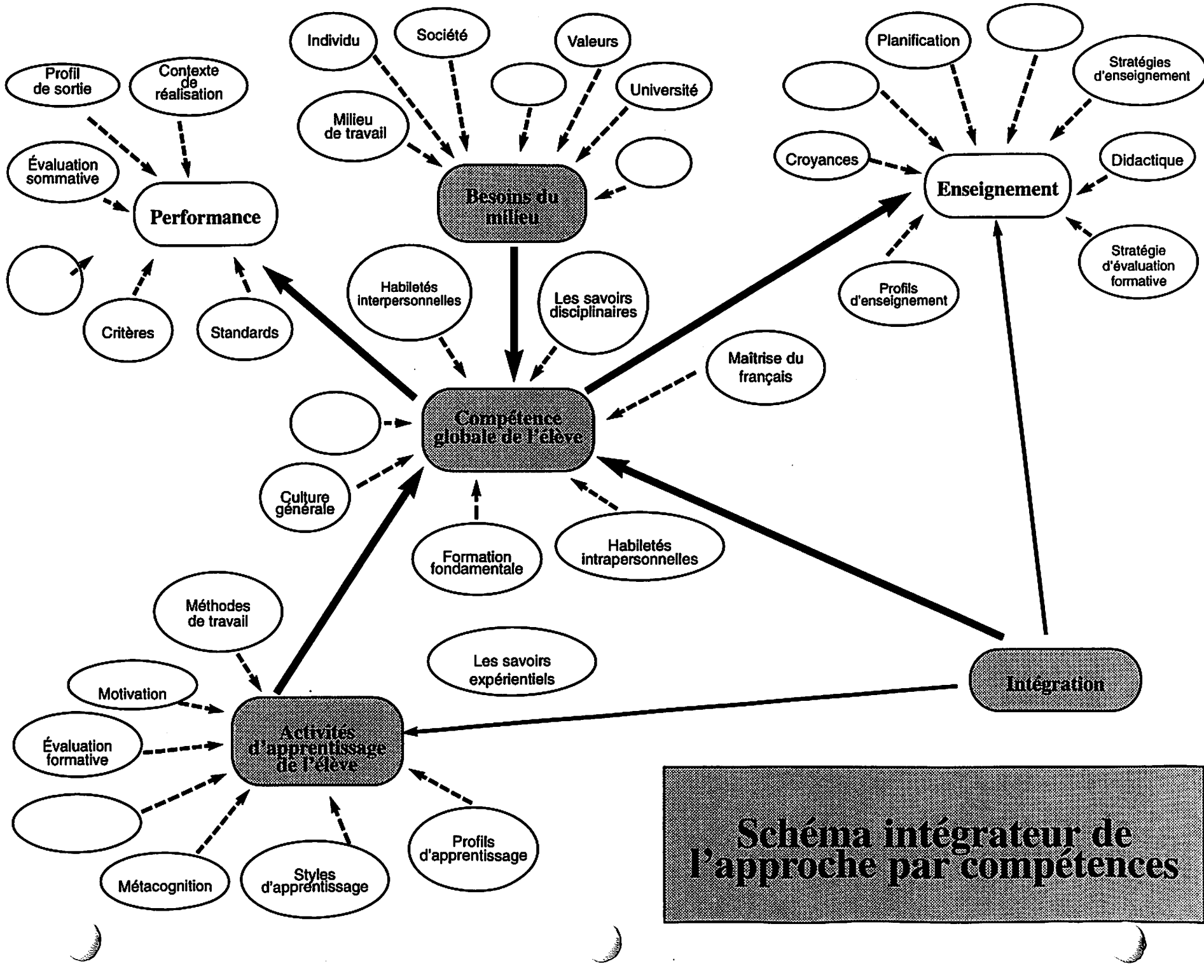


Schéma intégrateur de l'approche par compétences

2.3 Explication du contenu sous-jacent au schéma

2.3.1 Les concepts clés

Le schéma met en évidence certains éléments à la base même de l'APC : ils prennent place dans des rectangles ombrés.

Activités d'apprentissage de l'élève

L'action éducative est déplacée de l'enseignement vers les activités d'apprentissage.

Compétence globale de l'élève

La résultante de l'apprentissage est l'acquisition de la compétence.

Intégration

La réussite d'un cours n'est plus acquise par l'apprentissage de savoirs isolés, mais par le développement d'une compétence intégrée.

Besoins du milieu

Le choix des activités d'apprentissage est tributaire des besoins des milieux professionnels ou de l'université.

2.3.2 Les acquis qui font consensus

Lors de leur assemblée générale, tenue en juin 1995, les répondantes et les répondants locaux ont retenu un certain nombre de données qui font consensus relativement à l'APC et aux stratégies pédagogiques à mettre en place.

Conception de la formation

En ce qui concerne l'APC comme *conception de la formation*, on reconnaît que l'action éducative doit être orientée en fonction de résultats attendus qui sont de l'ordre de compétences.

Les attributs de la compétence

Plusieurs définitions du concept de compétence circulent dans le réseau. Ces définitions accolent à la compétence les attributs suivants :

La compétence :

- est en lien direct avec la vraie vie, professionnelle ou autre;
- habilite pour l'action;
- exige une certaine autonomie, l'exercice des responsabilités et du jugement;
- met à contribution, de façon conjuguée, des apprentissages de divers types : connaissances, méthodes, habiletés, attitudes, capacités;
- se vit dans différents contextes, dans des situations diversifiées relatives à un domaine donné.

Applicabilité de l'APC

On reconnaît l'importance d'assurer une place à la formation fondamentale dans les programmes offerts dans les collèges.

L'influence des courants majeurs en pédagogie

On fait un lien entre l'APC et les courants majeurs de la pédagogie contemporaine et on reconnaît, notamment, une grande contribution des sciences cognitives. Le modèle behavioriste tombe en désuétude. Les théories ou modèles suivants influencent l'APC : l'approche systémique, l'approche programme, l'approche globale, le cognitivisme, le constructivisme.

Les impacts pédagogiques de l'APC

On reconnaît que l'APC implique de :

- prendre en considération les intentions éducatives du programme, le profil de sortie, le projet éducatif d'établissement, les objectifs de formation fondamentale;

- centrer l'intervention pédagogique sur l'atteinte de résultats attendus, sans négliger les contenus qui doivent s'inscrire dans une perspective différente;

- privilégier les activités d'apprentissage de l'élève;

- placer l'élève dans des situations les plus «contextualisées», les plus authentiques et les plus variées possibles;

- développer des habiletés cognitives de niveau supérieur (jugement critique, prise de décision, résolution de problèmes, évaluation, autoévaluation ...) ainsi que des habiletés métacognitives;

- contribuer au développement d'attitudes (rigueur, sens éthique, créativité, autonomie, sens des responsabilités ...);

- recourir à des stratégies qui favorisent l'intégration et le transfert des apprentissages.

L'approche programme

On reconnaît qu'il est essentiel que les intervenantes et les intervenants dans un programme aient une approche concertée de la formation et des interventions.

Processus de planification

Le processus de planification doit respecter les critères suivants :

- cohérence entre les objectifs d'apprentissage, la structuration du cours, les stratégies pédagogiques et les modalités d'évaluation des apprentissages;

- planification en fonction d'une logique du processus d'apprentissage des élèves.

Objet de planification

On reconnaît la nécessité d'organiser la formation autour de cibles clairement définies qui exigent l'intégration de divers types d'apprentissage et le transfert de ceux-ci dans des contextes diversifiés.

Dans cette perspective, les connaissances sont des éléments constitutifs de la compétence.

On reconnaît l'importance de structurer un cours et un programme de façon à favoriser l'intégration des divers éléments entre eux.

Point de mire : l'apprentissage

On distingue davantage «stratégies d'enseignement» et «stratégies d'apprentissage».

On met l'accent sur les processus d'apprentissage des élèves, en favorisant un enseignement au service de l'apprentissage.

Choix et élaboration des stratégies d'enseignement

Les principes suivants doivent être considérés lors du choix et de l'élaboration d'une stratégie pédagogique :

- élaborer la stratégie pédagogique en fonction du processus d'apprentissage des élèves;
- tenir compte des caractéristiques des élèves et de leurs expériences;
- placer l'élève en action et lui permettre d'appliquer et de pratiquer;
- assurer la mise en contexte;
- utiliser des tâches d'apprentissage complètes;
- placer l'élève dans des situations de plus en plus complexes où il peut intégrer connaissances, habiletés et attitudes pour faire face à la situation;
- placer l'élève dans des situations d'apprentissage qui font appel à plusieurs capacités de niveau supérieur (synthèse, analyse, métacognition, autoévaluation ...);
- accorder une grande importance à l'évaluation diagnostique, notamment pour faciliter l'arrimage des nouveaux apprentissages avec les acquis;
- intégrer l'évaluation formative aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage;

- favoriser des interventions pédagogiques reconnues comme aidant au développement des compétences : étude de cas, schéma de concepts, mise en situation, situation-problème, etc.;

- favoriser la rétention, l'intégration et le transfert des apprentissages.

Le plan de cours comme outil pour l'élève

Le plan de cours est devenu un outil qui permet à l'élève de gérer ses apprentissages.

2.4 Suggestions quant à l'utilisation du contenu de ce chapitre avec le personnel enseignant

Le «schéma intégrateur de l'APC» peut être utile lors d'une intervention auprès du personnel enseignant pour :

- clarifier et simplifier l'APC;

- clarifier l'ensemble des dimensions de l'organisation pédagogique;

- fournir un ordre de priorité des éléments dans la prise de décisions relativement à la planification de l'enseignement; les enseignantes et les enseignants doivent commencer par les éléments essentiels;

- soutenir une activité durant laquelle on demande, de réagir au schéma, de le critiquer et de le compléter;

- encadrer une activité durant laquelle on demande d'expliquer la signification à donner aux différentes flèches;

- permettre de se situer par rapport aux questions suivantes : quels sont les éléments de ma stratégie qui se retrouvent dans ce schéma et quels sont ceux qui n'y sont pas? Parmi les éléments de ma stratégie qui se retrouvent dans ce schéma, est-ce que je faisais les mêmes liens que ceux qui sont présentés? Quels sont les liens que je fais et quelle est l'importance que je leur accorde?

- lorsque les enseignantes et les enseignants se sont familiarisés avec les grandes dimensions de la pédagogie, reconstruire certaines parties du schéma (étiquettes à reclasser);

- indépendamment de l'APC, soutenir toutes les activités de PERFORMA qui touchent la planification de l'enseignement;

- constituer la «table des matières» d'un plan d'intervention;

- soutenir une activité portant sur la schématisation des concepts;

Chapitre 3
Des pratiques au collégial

3.1 Des enseignantes et des enseignants parlent de leurs pratiques

3.1.1 La méthodologie

On retrouve dans le présent chapitre une description de pratiques pédagogiques qui peuvent illustrer certains aspects de la mise en œuvre concrète de l'approche par compétences. Le Groupe de travail était soucieux de présenter des amorces de réponse à ceux et à celles qui s'interrogent sur l'incidence de l'APC dans la gestion quotidienne de leur classe. Nous avons donc interviewé quatorze enseignantes et enseignants sur leurs pratiques d'enseignement et nous vous relatons ici l'essentiel de douze de ces entrevues.

Chacun des membres du groupe a rencontré au moins une personne connue pour sa pratique de stratégies d'enseignement fidèles à l'esprit de l'APC. L'équipe a essayé de toucher à tous les secteurs de la formation collégiale : formation générale, formation spécifique tant préuniversitaire que technique, et formation complémentaire. Ces entrevues se sont déroulées à la fin du trimestre d'hiver 1995. Étant donné que l'objectif, ici, était de faire état de pratiques pédagogiques représentatives d'une approche par compétences, nous n'avons retenu des stratégies pédagogiques fort complexes utilisées par chacune et chacun que les aspects qui nous paraissaient typiques de l'approche par compétences. Elles ont été aménagées pour faciliter le passage de l'oral à l'écrit tout en tentant de livrer ce qui appartient en propre à la personne interviewée, tant ses hésitations que ses certitudes, ses questions que les réflexions qui s'imposaient au fil de cet exercice. Le texte de l'entrevue a évidemment été soumis à l'approbation de la personne interviewée.

Par la suite, nous avons essayé de mettre en évidence, après chacune de ces présentations, certains éléments propres à l'APC.

Enfin, de l'ensemble des entrevues, nous avons dégagé des données qui nous semblent faire partie intégrante de cette approche et qui en trace le profil.

Cette analyse n'a aucune prétention exhaustive; elle a simplement l'intérêt d'être liée de près à des pratiques qui ont cours dans le réseau collégial. De plus, il faut souligner que la pratique des enseignantes et des enseignants a été examinée sous une seule facette; et, nous en convenons aisément, d'autres regards pourraient être posés.

Ce travail nous a permis de faire au moins trois constations particulièrement réjouissantes : premièrement, il s'est développé dans le réseau collégial des pratiques pédagogiques qui reflètent l'esprit et la lettre de l'approche par compétences. Deuxièmement, les enseignantes et les enseignants utilisent cette approche en exerçant leur jugement critique et en déployant beaucoup de créativité. Enfin, elles et ils acceptent volontiers de jeter un regard sans complaisance sur leur propre pratique à la lumière de cette approche et manifestent un très grand intérêt pour cet exercice.

3.1.2 Contributions au tracé d'un profil de stratégies pédagogiques utilisées en formation générale

3.1.2.1 Entrevue réalisée auprès d'un enseignant en éducation physique

Cet enseignant donne les cours des deux premiers ensembles reliés à l'éducation physique : Santé et éducation physique (ensemble 1) et Activité physique (ensemble 2).

Peux-tu décrire brièvement, les principales étapes de ta planification?

Je tiens compte de l'énoncé de la compétence et des éléments de compétence pour élaborer un plan de cours très détaillé — autant pour la partie théorique que pour la partie pratique — permettant ainsi aux élèves de prendre connaissance de ce qui les attend et de ce qu'ils doivent faire pour acquérir la compétence visée. Pour choisir les activités d'apprentissage, je me demande ce qui va aider les élèves à acquérir la compétence de manière qu'ils puissent me la démontrer à la fin du trimestre. Quant aux activités d'enseignement, je planifie beaucoup moins de présentations théoriques qu'auparavant et j'essaie de placer les élèves dans les situations les plus actives possibles. Je

spécifie également les conditions que les élèves devront respecter pour démontrer, à la fin du cours, qu'ils ont acquis la compétence. Une fois le plan de cours produit, j'y suis le plus fidèle possible.

Quels sont les aspects de ton approche pédagogique que tu trouves compatibles avec l'APC?

Ma pratique ne s'est pas nécessairement modifiée depuis la mise en place du renouveau de l'enseignement collégial, mais je crois que les aspects suivants de ma pratique sont conformes avec l'APC, du moins telle que je la conçois :

- j'accorde une importance à la compétence et aux éléments de compétence qui ont été jugés, par le comité de rédaction, comme la formation devant être acquise par les élèves en éducation physique;
- je me centre sur les besoins des élèves plutôt que sur le contenu;
- j'essaie, le plus possible, d'aider les élèves à faire des liens entre les diverses connaissances qui leur sont enseignées;
- j'implique les élèves dans leurs démarches d'apprentissage et favorise leur métacognition;
- je vise un développement multidimensionnel des élèves;
- je place les élèves dans des contextes qui leur permettent de découvrir par eux-mêmes les éléments de connaissance et, si nécessaire, je complète;
- j'essaie de motiver mes élèves et de faire en sorte qu'ils éprouvent du plaisir dans la pratique de l'activité physique, de manière à ce qu'ils continuent à être actifs à la suite de leur formation collégiale. C'est dans cette perspective que l'ensemble 3 s'intéresse à la gestion de l'activité physique dans l'horaire régulier de l'élève;
- je favorise l'intégration et le transfert des connaissances;
- j'utilise l'évaluation formative;
- j'évalue davantage le processus ou la démarche de l'élève que les connaissances acquises.

Tu mentionnes qu'avec l'APC l'accent doit être mis sur les besoins de l'élève plutôt que sur le contenu, donne-moi un exemple concret de la manière dont tu arrives à aborder certains éléments de contenu avec tes élèves?

L'accent est davantage mis sur le processus que sur le contenu et je ne transmets pas autant de connaissances qu'auparavant. Ainsi tout ce qui ne concerne pas la démonstration du lien entre l'alimentation et la santé n'est pas abordé dans l'ensemble 1. Le contenu est un moyen de faire acquérir la compétence, ce qui est possible lorsque l'élève s'engage dans un processus de prise de conscience, de réflexion, de décision et d'action.

Dans mon approche pédagogique, les élèves cherchent les éléments de contenu par eux-mêmes. Cette façon de faire va dans le sens de l'évolution de la société et des besoins de formation qui exigent que les élèves soient davantage autonomes, responsables et habiles dans un processus d'autoformation. Surtout dans l'ensemble 2, l'élève participe à la gestion de ses apprentissages à l'aide d'outils qui lui sont fournis : il s'autoévalue périodiquement; il vérifie s'il s'est amélioré dans le développement de telle ou telle habileté; il identifie les difficultés rencontrées; il trouve les correctifs qu'il doit apporter. Si on veut favoriser l'acquisition de la compétence, le contenu doit être limité de façon à respecter un rythme de travail qui permette à l'élève de s'engager dans un processus actif de traitement de l'information. L'élève doit apprendre à se servir des connaissances apprises et des habiletés développées.

Que fais-tu pour que l'élève participe à sa démarche d'apprentissage?

Il n'y a pas une grosse différence avec ce que je faisais avant la réforme sauf que je donne moins de cours magistraux. À titre d'exemple, auparavant j'abordais des éléments théoriques en présentant des diapositives pendant cinq à six heures alors que maintenant je place l'élève dans des situations plus actives en utilisant occasionnellement cette technique pour illustrer un concept plus difficile à comprendre (maximum 30 minutes par trimestre).

À titre d'exemple, dans l'ensemble 1 :

- je soumets certaines questions aux élèves;
- je les dirige vers les sources d'information et leur indique

la manière d'effectuer une recherche;

- je prévois des moments qui leur permettent de travailler en petits groupes — sept fois durant le trimestre — afin de réunir leur documentation, d'identifier ce qui est le plus pertinent pour répondre aux questions et de concevoir leur réponse qu'ils me transmettent par écrit;

- dans une perspective formative, je corrige les copies durant la semaine et leur présente, au cours suivant, une synthèse de l'information transmise par l'ensemble des équipes. Si nécessaire, je complète l'information et rectifie les données erronées;

- je discute du sujet avec eux et m'assure qu'ils sont capables, à titre d'exemple, de démontrer la relation entre la santé et la prévention du diabète, des maladies cardiovasculaires ou du cancer;

- si nécessaire, je les aide à identifier leurs capacités à l'aide de tests d'évaluation physique. Par ailleurs, dans l'ensemble 2 :

- j'amène les élèves à se fixer des objectifs personnels de manière à les motiver davantage;

- je les incite à suivre eux-mêmes leurs progrès à l'aide de fiches d'observation;

- je leur fournis l'information qui leur permet, en tout temps, de prendre connaissance des habiletés nécessaires pour réussir dans telle ou telle activité physique et de se situer par rapport à ces exigences.

En procédant ainsi, je m'inquiète moins des chances de réussite des élèves à la fin du cours, puisque je suis assuré, chaque cours, qu'ils progressent dans le développement de la compétence visée dans l'un ou l'autre des ensembles. J'ai d'ailleurs remarqué que les élèves apprennent beaucoup plus qu'avant. Si je compare l'ensemble 2 au cours précédent que je donnais sur le tennis de table, les douze habiletés sont maîtrisées par 95% des élèves alors qu'auparavant on se rendait en moyenne à la 8e habileté et on n'avait pas le temps d'aborder les quatre dernières. Le progrès était plus lent, la motivation n'était pas là, il fallait que je trouve des trucs pour encourager les élèves et je devais créer une atmosphère. Présentement, les élèves ont leurs fiches et leurs documents, ils savent où ils s'en vont et ils savent ce qu'ils ont à faire.

❧ As-tu l'impression de mieux connaître tes élèves qu'auparavant?

Je les connais moins. Auparavant je contrôlais davantage et connaissais chacun des mes élèves et ce qu'ils devaient travailler pour s'améliorer. Maintenant, ce sont eux qui sont responsables de leur progrès et ils réfèrent, au besoin, à leur portrait qui se retrouve décrit sur une fiche. Quant à moi, je m'assure que l'autoévaluation et l'identification des difficultés sont faites et que les élèves sont en mesure d'apporter des correctifs. S'ils ont de la difficulté, ils viennent me voir.

Je m'attarde donc davantage aux objectifs personnels qu'ils se sont fixés ainsi qu'aux progrès accomplis et accorde plus d'attention aux élèves qui éprouvent des difficultés ou qui sont trop gênés pour venir me voir. En bref, il s'agit moins de créer des contacts personnalisés pour assurer une atmosphère agréable dans la classe, mais plutôt d'être disponible pour les élèves qui en éprouvent le besoin.

❧ Comment parviens-tu à favoriser un développement multidimensionnel chez l'élève?

Dans la pratique de l'activité physique, toute la personne est mise à contribution : avoir du plaisir dans la pratique d'un sport, interagir avec les autres, faire de l'exercice physique, exprimer ses émotions, sans oublier la dimension intellectuelle par laquelle l'élève participe plus activement à l'acquisition des éléments cognitifs. La pratique d'une activité physique ne se limite pas à un seul aspect et les mots «conditionnement» et «entraînement» devraient être bannis du vocabulaire utilisé en éducation physique, puisqu'ils ne sont pas congruents avec l'approche holistique qui détermine que l'individu n'est pas juste un corps mais également un être avec des valeurs, des émotions, une vie sociale, etc.

❧ Comment parviens-tu à favoriser l'intégration des apprentissages?

Selon moi, différentes facettes de mon cours visent une intégration des connaissances :

- l'élève est placé dans des situations où il doit recueillir de l'information pour répondre à certaines questions, doit faire des liens avec des informations diverses qu'il a

acquises dans d'autres cours ou dans sa vie de tous les jours : en psychologie (maladie mentale, stress); en biologie (physiologie de l'exercice , etc.;

- les élèves sont amenés à faire des liens entre la théorie et la pratique : par exemple, pour l'ensemble 1, les élèves font le lien entre les exercices qu'ils exécutent dans la salle et certaines notions liées à l'alimentation, de manière à pouvoir dire comment ils peuvent prévenir diabète, maladie du coeur, cholestérol, etc.;

- j'essaie de choisir mes éléments d'informations théoriques de manière à motiver l'élève à entreprendre avec plus de vigueur ses activités pratiques. Ainsi, avant d'entreprendre, en salle de musculation, le travail cardiovasculaire, j'aborde, en salle de classe, l'importance de l'endurance cardiovasculaire, la prévention des maladies coronariennes et les différents problèmes cardiovasculaires;

- je leur rappelle souvent la compétence qu'ils devront être capables de me démontrer à la fin du cours et insiste pour qu'ils s'autoévaluent, en cours de route, par rapport au développement de leur compétence;

- le troisième ensemble est conçu de telle manière que l'élève intègre les compétences acquises dans les deux ensembles précédents, puisqu'il est amené à intégrer la pratique régulière de l'activité dans son horaire régulier.

Comment parviens-tu à favoriser le transfert des apprentissages?

Prenons à titre d'exemple, la compétence de l'ensemble 1, en l'occurrence Se *situer au regard de sa santé*. Dans mon cours, l'élève est amené à prendre conscience de ses habitudes de vie et à modifier, si nécessaire, son comportement en répondant à des questionnaires, en identifiant les conséquences de certaines de ses habitudes sur sa vie et sa santé et en discutant de ses résultats avec ses coéquipiers. Bien qu'il soit difficile, à court terme, d'évaluer une modification de comportement, on peut penser que l'élève qui prend conscience en profondeur de l'importance d'apporter un changement dans ses habitudes de vie, a de fortes chances de modifier un comportement inadéquat, donc de transférer les apprentissages effectués dans le cours.

Je peux également ajouter, qu'au premier cours, quand je présente le concept de «compétence» aux élèves, je leur dis qu'il s'agit d'une «capacité de faire quelque chose» et que cette capacité doit être utile dans d'autres circonstances, donc transférable dans un autre contexte. Selon moi, un élève qui accorde un sens à une compétence, y voit un intérêt et en saisit l'utilité pourra ensuite l'utiliser, la transposer et l'appliquer dans d'autres situations.

Il m'arrive aussi, en cours de trimestre, quand je rappelle aux élèves les éléments de compétence qu'ils devront me démontrer et les conditions qu'ils devront satisfaire pour réussir le cours, d'insister à nouveau sur le caractère transférable de la compétence.

Que fais-tu concrètement pour favoriser la motivation de tes élèves?

Selon moi, plus un élève est placé dans des situations où il se sent responsable de ses apprentissages, plus il s'engage et est motivé à apprendre. Cela m'apparaît évident, dans l'ensemble 2, alors que les élèves s'organisent et progressent à leur rythme en utilisant des fiches d'observation pour prendre note de leur progrès.

Quand un élève éprouve une difficulté, je ne lui dis pas quoi faire mais j'essaie, en le questionnant, de l'amener à prendre conscience de sa difficulté et de ce qu'il doit faire pour y remédier. Quand l'élève découvre par lui-même, il prend conscience de ce qui doit être modifié et cette prise de conscience est déjà l'amorce d'un changement accepté et motivé.

Je pourrais ajouter que, pour favoriser la motivation des élèves,

- j'aide les élèves à se fixer des objectifs personnels réalistes;
- je les amène à prendre conscience qu'il est important «d'apprendre à apprendre» et les place en situation d'autonomie;
- je tente d'influencer positivement la perception qu'ils ont de leur capacité à maîtriser un ensemble d'habiletés;
- je fais mon possible pour que leur expérience du cours d'éducation physique soit agréable et positive;

- j'essaie de créer un climat de travail dans lequel les élèves n'ont plus peur d'essayer quelque chose de différent ou de commettre une erreur;

- je favorise leur participation dans la gestion de leurs apprentissages;

- je planifie des activités d'autoévaluation qui leur permettent de constater par eux-mêmes les progrès réalisés.

❧ Quelles sont les stratégies pédagogiques que tu privilégies pour favoriser le développement de compétences chez tes élèves?

Les méthodes qui me semblent les plus efficaces sont le travail en petits groupes, la résolution de problèmes, l'apprentissage par la découverte, les études de cas, le débat, l'exposé oral, les jeux de rôle, la simulation, l'apprentissage coopératif et l'enseignement par un ou des pairs. Il est également important que l'enseignant soit exemplaire d'une bonne santé, d'une pratique régulière de l'activité physique et d'une bonne alimentation.

❧ Quelle est la place accordée au développement des capacités de l'élève dans ton enseignement?

Chacun des éléments de la compétence constitue une capacité et le cours est construit de manière à ce que les élèves développent cette capacité à l'aide, entre autres, d'une évaluation formative régulière.

❧ Peux-tu me parler davantage d'évaluation?

Pour moi, l'APC exige que l'évaluation porte sur les apprentissages réalisés par les élèves dans leur globalité. Toutefois comme la Politique d'évaluation des apprentissages de notre collège ne nous permet pas d'attribuer 100% de la note à la fin du cours, j'évalue chacun des éléments de compétence séparément. Pour ce faire, je définis, en fonction du contexte du cours, des critères d'évaluation à partir des critères de performance qui se retrouvent dans le devis ministériel.

Par ailleurs, je dois admettre qu'il me faudrait faire preuve d'ingéniosité pour trouver des façons d'évaluer la compétence dans sa globalité. Il me semble que la recherche

et les échanges avec les collègues pourraient nous permettre de trouver des solutions adéquates et de concevoir des activités d'évaluation qui intégreraient les éléments de compétence acquis dans l'ensemble du cours. En procédant ainsi, on évaluerait de façon globale et sommative à la fin du cours et tout ce qu'on ferait avant serait formatif.

Il y a toutefois un aspect négatif concernant l'évaluation des compétences que l'on retrouve dans les devis ministériels. De fait, les compétences et les critères de performance sont énoncés d'une façon tellement générale — afin de s'appliquer au plus grand nombre d'activités physiques ou sportives possibles — que l'on doit procéder de façon théorique (examen, texte écrit, rapport...) lors de l'évaluation. Il devient presque impossible d'évaluer avec des grilles d'appréciation surtout dans le premier ensemble. C'est quelque peu contradictoire de se retrouver avec des compétences reliées à l'éducation physique qui sont évaluées à l'aide de productions écrites.

❧ Comment vois-tu ton rôle dans une APC?

J'ai abordé cette question fréquemment durant l'entrevue mais je pourrais résumer en mentionnant que le rôle de l'enseignant consiste moins à communiquer de l'information aux élèves qu'à faciliter leur démarche vers l'atteinte de l'objectif visé en construisant des outils appropriés. J'encourage l'entraide, la collaboration, le travail en petites équipes de manière à ce que les élèves s'améliorent par interaction plutôt que de se fier uniquement sur moi qui, trop souvent, étais perçu comme le seul détenteur de La connaissance.

Principaux traits de la pratique de cet enseignant au regard de l'approche par compétences

Lors de la planification

- il tient compte de l'énoncé de la compétence et des éléments de compétence pour élaborer son plan de cours;
- il choisit des activités qui permettront aux élèves d'acquérir la compétence de manière à ce qu'ils puissent la démontrer à la fin du trimestre;
- il essaie de placer les élèves dans les situations les plus actives possibles;
- il construit des outils qui soutiennent la démarche des élèves vers l'atteinte de l'objectif;
- il planifie des activités qui favorisent un développement multidimensionnel des élèves et une intégration des connaissances;
- il spécifie les conditions que les élèves devront satisfaire pour démontrer, à la fin du cours, qu'ils ont acquis la compétence.

Lors de l'intervention en classe

- il informe les élèves, notamment par le plan de cours, de ce qui les attend et de ce qu'ils doivent faire pour acquérir la compétence visée;
- l'accent est davantage mis sur le processus — prise de conscience, réflexion, décision et action — que sur le contenu;
- il place les élèves dans des contextes qui leur permettent de découvrir par eux-mêmes les éléments de connaissance et, si nécessaire, il complète;
- le contenu est vu comme un moyen de faire acquérir la compétence;
- il essaie, le plus possible, d'aider les élèves à faire des liens entre les diverses connaissances qui leur sont enseignées (intégration);

- il cherche à faire participer activement les élèves à leurs démarches d'apprentissage et à favoriser leur métacognition;

- il essaie de motiver ses élèves;

- il respecte un rythme de travail qui permet à l'élève de s'engager dans un processus actif de traitement de l'information;

- il aide les élèves à identifier leurs capacités;

- il encourage l'entraide, la collaboration, le travail en petites équipes de manière à ce que les élèves s'améliorent par interaction plutôt que de se fier uniquement sur lui;

- il aide l'élève à se servir des connaissances apprises et des habiletés développées;

- il favorise un développement multidimensionnel chez l'élève (plaisir, interaction, exercice physique, émotions, dimension intellectuelle);

- l'élève est appelé à se prendre en charge et à participer à la gestion de ses apprentissages à l'aide d'outils qui lui sont fournis (instruments d'autoévaluation, d'identification des difficultés rencontrées, d'identification des correctifs à apporter);

- il utilise l'évaluation formative;

- il cherche à assurer un transfert des apprentissages réalisés dans des contextes ultérieurs à leur formation collégiale.

Lors de l'évaluation

- il évalue davantage le processus ou la démarche de l'élève que les connaissances acquises;

- il favorise une évaluation qui porte sur les apprentissages réalisés par les élèves dans leur globalité;

- il favorise que l'évaluation soit globale et sommative à la fin du cours et que tout ce qui est fait auparavant, relativement à l'évaluation, soit formatif.

3.1.2.2 Entrevue réalisée auprès d'un enseignant en philosophie

Ce professeur donne le premier cours de philosophie «Introduction à la philosophie» et le cours II «Les conceptions de l'être humain» dans le cadre du premier ensemble de la formation générale commune. Dans son collège, il n'y a pas actuellement de document officiel concernant l'application de l'approche par compétence en ce qui a trait aux cours de philosophie. Les professeurs travaillent sur une base individuelle.

❧ Quand as-tu pris contact avec l'APC pour la première fois?

La première fois où j'ai eu à me préoccuper de l'APC, c'est lors de l'évaluation d'un programme technique à laquelle j'ai participé. Il y a deux ans, au moment où sont sortis les documents ministériels concernant la définition des compétences pour la formation générale, j'ai eu à préparer une journée pédagogique au collège et à présenter les principales caractéristiques de cette approche. Donc j'ai eu à me familiariser assez tôt avec ce concept, avant même d'avoir à réaliser un plan de cours dans le cadre de l'APC. J'ai aussi travaillé avec le conseiller pédagogique sur des documents pour la formation générale complémentaire. Je suis membre de la Commission des études du Collège. Par conséquent, à cause de mes fonctions, j'ai un aperçu assez large des exigences de l'APC.

❧ Peux-tu me décrire les principales caractéristiques de l'APC?

Une des qualités de l'APC, quelle que soit la définition qu'on en donne, c'est de changer toute l'approche pédagogique dans les collèges. Autrefois, même si on disait que les objectifs devaient être structurés et orientés toujours en fonction de la pratique des élèves, en fonction de leurs activités, il arrivait souvent que les objectifs soient définis en termes d'objectifs de cours. L'APC exige que le professeur centre son cours essentiellement sur l'élève, sur la définition d'activités d'apprentissage. La notion de compétence est donc liée directement au concept d'activités d'apprentissage. Que le contenu du cours soit conçu en fonction des *activités d'apprentissage* constitue le changement fondamental.

Quand il s'agit de la formation technique, on a tendance à considérer la notion de compétence sous l'angle d'une tâche spécifique. On ne la voit pas dans un sens global, dans un sens générique. Cependant, on peut difficilement juger la compétence d'un individu à partir de l'évaluation d'une seule tâche spécifique. Ça exige des éléments beaucoup plus *globalisants*, beaucoup plus *intégrateurs*. La compétence résulte d'un ensemble d'activités pédagogiques de formation rattachées à un programme et non seulement à un cours. La démonstration des éléments de formation correspond à l'intégration des habiletés, des savoirs ou des connaissances. Ce qui explique l'introduction d'une *épreuve synthèse*.

La notion de compétence est associée aux objectifs qui doivent correspondre aux activités d'apprentissage. C'est une erreur de se buter sur la notion de compétence sans nécessairement faire le lien avec les activités. Dans des devis ministériels de la formation générale, il arrive qu'on se limite à définir des activités d'apprentissage comme s'il s'agissait de contenus. On détermine des pondérations par rapport à ces contenus, mais on ne définit pas d'activités d'apprentissage, des activités centrées sur l'activité de l'élève. Alors dans ce contexte-là, on fausse la notion d'activité d'apprentissage.

La notion de compétence est difficile à caractériser si on oublie que cette notion devait être définie, à l'origine, à partir de l'observation de l'activité professionnelle d'un individu en fin de formation. Alors, comment est-il possible d'établir des compétences pour chaque cours, en philosophie par exemple? On veut développer des compétences de citoyens ou des habiletés génériques qui soient utilisables dans d'autres cours ou dans l'orientation professionnelle de l'individu. On n'a pas fait ce débat jusqu'à présent. Ce qui fait qu'on a de la difficulté à préciser les compétences. Par exemple, est-ce une compétence le fait d'être capable de comparer deux conceptions de l'être humain? C'est l'objectif du cours II. À mon avis ce n'est pas une compétence. Mais là n'est pas la question. C'est quelque chose qui doit être développé comme objectif en philosophie pour permettre à l'étudiant et à l'étudiante d'être capable justement d'observer et de comprendre les différences dans les comportements des individus en société. C'est important de le faire. Ceci représente un objectif de formation et non pas une compétence. Pour moi, c'est moins important de savoir si l'objectif de formation est ou n'est pas une compétence. En philosophie ou en formation générale, faut-il en arriver à définir des compétences de citoyens au sens où on établit des compétences pour une profession?

J'élimine le problème parce que c'est un faux problème qui détourne de la véritable logique positive de la réforme qui nous porte à faire correspondre les objectifs de contenu ou de formation aux activités d'apprentissage. Ce qui va orienter ma démarche de cours, ce sont les activités d'apprentissage planifiées en fonction de la réalisation des objectifs de formation.

❧ Pourrais-tu me parler des caractéristiques d'une activité d'apprentissage?

Une activité d'apprentissage comprend au moins trois composantes : un processus, une production et un contexte de réalisation.

1º Un processus

Une activité est un processus en ce sens que l'élève est continuellement situé en action dans un cours. Le professeur doit définir au départ un ensemble d'activités. Ce point n'est pas inclus dans les devis ministériels dans lesquels on définit des contenus purement et simplement. On ne précise pas les activités que l'élève a à réaliser, c'est-à-dire des processus.

2º Une production

L'activité doit nécessairement placer l'élève en situation de production, et c'est la production qui va nous permettre de faire l'évaluation formative parce qu'il y a un lien entre l'activité d'apprentissage et l'évaluation formative.

3º Un contenu

Comme on peut le voir, je n'ai jamais parlé de contenu jusqu'à présent. Le contenu, pour moi, est associé directement à la compétence, aux évaluations et aux activités d'apprentissage. Le contenu est toujours associé aux différentes activités d'apprentissage et d'évaluation. Quand je définis des activités d'apprentissage dans mon plan de cours, je le fais en tenant compte qu'elles s'inscrivent dans un processus qui se réalise sur un contenu et qui entraîne nécessairement une production. Donc l'élève est toujours en situation de production. On n'apprend qu'en situation de production.

❧ Comment planifies-tu tes cours?

1° *Objectifs et standards*

Dans un premier temps, je pars des objectifs et standards définis dans les devis ministériels et je planifie une évaluation sommative qui tient compte du contexte de réalisation et d'évaluation de la compétence en fin de cours. J'analyse les critères de performance dans le but de voir quels seraient les critères d'évaluation que je devrais définir pour cette évaluation de fin de trimestre. J'établis les différentes évaluations sommatives et progressives qui vont me permettre d'en arriver à cette évaluation sommative finale.

Dans un deuxième temps, après avoir analysé ce devis ministériel dans ce cadre-là, je fais une dérivation. De chacune de ces évaluations sommatives, je vais déduire un certain nombre d'activités d'apprentissage qui vont permettre de mettre l'élève en situation d'apprentissage par rapport à la compétence. Évidemment, je vais tenir compte des éléments de compétence pour situer les évaluations sommatives en cours de session. Les activités d'apprentissage reliées à ces éléments-là vont permettre une progression des apprentissages. Il y a une dérivation.

Une lacune des devis ministériels a trait à la définition des critères de performance. En définissant les éléments de compétence, on a mis en parallèle des critères de performance, comme si les critères de performance étaient associés aux éléments de compétence. Or, personnellement, je crois que les critères de performance devraient être associés strictement au contexte de réalisation des activités et non pas au contenu, aux éléments de compétence. C'est-à-dire que ces critères de performance devraient servir à l'élaboration de critères d'évaluation d'un examen final, de l'examen de fin de trimestre par lequel on évalue la compétence. Les critères de performance sont reliés par en haut au contexte de réalisation et non pas parallèlement aux éléments de compétence.

2° Conception pédagogique

La planification se situe par rapport aux devis ministériels et par rapport aux exigences du cours. Mais, en tant que professeur j'ai une conception pédagogique de l'enseignement qui oriente tout mon cours. C'est l'autre dimension de mon cours, l'autre perspective. Comme je me

situe dans une approche cognitiviste, je vais centrer mes activités d'apprentissage sur des habiletés génériques que l'élève doit développer. Ce sont des habiletés de traitement de l'information et de résolution de problèmes. En parallèle à la formation philosophique, je conçois des activités d'enseignement pour permettre aux étudiantes et aux étudiants de faire des activités d'apprentissage d'ordre méthodologique.

Du point de vue méthodologique, j'insiste sur deux choses : la hiérarchisation et la catégorisation de l'information. Le premier cours de philosophie concerne les théories de l'argumentation. Or, l'argumentation dans un texte se construit selon un certain nombre de balises formelles. Les balises formelles, c'est ce qui nous permet de lire un texte. L'élève a pu apprendre les marqueurs de relations en français d'une manière déphasée. Il peut ne pas avoir l'impression que ça s'applique en dehors d'un cours de français. Alors, il doit apprendre à hiérarchiser son information du point de vue des idées, mais aussi du point de vue des raisonnements, en tenant compte de ces marqueurs, de ces balises formelles. Ça rejoint le contenu de la philosophie comme tel. Donc en parallèle à la dimension du devis ministériel sur la formation philosophique, il y a pour moi toute une structure cognitiviste. Il y a une progression dans les différentes activités d'apprentissage et ces activités d'apprentissage se font évidemment par rapport à un contenu philosophique, mais en fonction toujours de mon approche plutôt cognitiviste du traitement de l'information.

Un plan de cours contient généralement des éléments tels : des objectifs, un contenu, des activités d'apprentissage et des activités d'enseignement. À mon avis, l'explicitation de l'orientation pédagogique du professeur constitue un préalable à l'élaboration d'un plan de cours. Pour moi, ça m'apparaît essentiel que l'orientation, les démarches pédagogiques ou la perspective méthodologique soient transparentes dans tout plan de cours.

3° Calendrier de présentation

Je vais définir les grands principes qui orientent ma planification, c'est-à-dire la structure que je donne à mon enseignement et aux activités d'apprentissage. Dans mon plan de cours ou dans mon premier cours, je présente où j'explique c'est quoi, pour moi, les savoirs, la construction des savoirs, l'intégration et le transfert des savoirs; c'est quoi une structure cognitive. Donc ,je vais déjà situer les

élèves dans ce contexte dès le départ et montrer comment, selon moi, l'apprentissage peut avoir lieu étant donné les composantes structurelles cognitives de la personne. Par après, j'en arrive à indiquer la compétence par rapport à l'évaluation sommative finale et l'ensemble des évaluations sommatives en cours de trimestre. Les activités d'apprentissage sont reliées aux différentes évaluations sommatives pour permettre d'atteindre la compétence. Cela exige un calendrier de présentation des différentes activités d'apprentissage. Dans ce cadre-là, pour moi, le contenu n'est pas un élément particulier, il est intégré aux activités.

Avant la réforme, je situais aussi mes plans de cours dans un contexte cognitiviste et selon une orientation pédagogique explicite. Cependant, il y avait un contenu bien spécifique, et à partir du contenu, il y avait des activités d'enseignement et quelques activités d'apprentissage. Ce n'était pas présenté aussi systématiquement que maintenant. Tandis que maintenant, mon plan de cours sert à décrire des activités d'apprentissage très élaborées que les élèves doivent réaliser chaque semaine, selon un calendrier précis. Il y a beaucoup plus d'activités d'apprentissage qu'il n'y a d'activités d'enseignement. Le plan de cours est structuré de la façon suivante : quand il s'agit de présenter les activités d'apprentissage, on retrouve deux colonnes de présentation. À gauche, les activités d'apprentissage et à droite, en parallèle, les activités d'enseignement. Et tout ça est précédé des différentes évaluations sommatives. D'entrée de jeu, il y a l'objectif terminal, le contexte de réalisation et les évaluations sommatives, ce qui fait que le plan de cours est facile à suivre pour l'élève. Ce qui l'intéresse, c'est effectivement les activités qu'il aura à réaliser semaine après semaine et puis les activités d'évaluation qu'il aura à réaliser aussi en cours de trimestre.

❧ T'arrive-t-il de modifier ta planification?

Il faut être attentif aux réactions des élèves car, à la suite d'une ou plusieurs évaluations des apprentissages, on peut se rendre compte qu'on est obligé de modifier la planification. Il faut avoir ce droit. Souvent on a tendance à penser que le plan de cours c'est un contrat ferme. Moi, je pense que le plan de cours est une entente d'ordre pédagogique et cette entente permet évidemment de délimiter les balises de la liberté. La liberté doit s'inscrire dans le cadre d'un contrat social et c'est le contrat social qui délimite les choix et les orientations. Le plan de cours est aussi un contrat entre l'élève et le professeur, contrat qui limite la liberté de l'un et de l'autre. Toute modification au

plan de cours peut venir de la part du professeur — l'expert — , qui peut constater l'importance d'apporter une modification afin de pallier certaines difficultés d'apprentissage. Cette modification, à mon avis, doit être négociée avec les élèves à cause du contrat préalable. Cette négociation permet de réfléchir davantage sur les difficultés, d'en parler avec eux. Ainsi une modification peut être négociée, tandis que le plan de cours à l'origine n'est pas négociable.

❧ Peux-tu me décrire le déroulement d'un de tes cours?

Un cours, c'est un ensemble d'activités d'apprentissage. Je fais peu d'enseignement, sauf quand c'est nécessaire. Les activités de lecture sont toujours réalisées en dehors de la classe. Les activités d'apprentissage sont effectuées en classe et sont toujours préalablement réalisées par le professeur. Après l'activité, il y a une correction, au moyen d'un transparent. On voit comment le travail aurait dû être fait. L'élève peut alors comparer son travail à un modèle et poser des questions. De cette façon-là, il y a de l'évaluation formative, et l'élève voit la démarche d'un *expert*. Parce qu'un professeur devrait normalement être un expert.

En général, par des lectures préalables, l'élève est obligé de préparer son cours à la maison. Ce qui fait que lorsqu'on arrive en classe, il pourrait y avoir des travaux à réaliser de différents ordres quant au traitement de l'information. Ce peut être individuellement ou en équipe. Je préfère le travail individuel au départ. Le travail d'équipe est difficile à contrôler. Le temps de réalisation peut varier. Je n'attends jamais que toutes les activités soient réalisées. Donc, il y a des arrêts quelquefois après 15, 20 ou 30 minutes, selon l'activité ou le type d'activité ponctuelle. Quand l'activité est complétée, il y a réflexion commune et il y a ensuite présentation de corrigé pour l'évaluation. L'enseignement se déroule généralement de cette façon. Il y a une autre partie du cours qui concerne les directives pour le cours suivant. Ces directives servent à présenter les activités d'apprentissage et à définir les exigences de réalisation. Mais je n'enseigne pas ou très peu un contenu. L'enseignement d'un contenu est intégré à l'activité. Par conséquent, je ne présente pas un contenu direct comme on le fait dans cours magistral. Ça ne veut pas dire que je ne prends pas la parole régulièrement, mais la prise de parole se fait en fonction des activités, au moment de la présentation d'une activité ou de l'évaluation de l'activité. Le contenu est toujours présent à travers la réalisation des activités.

Et si on parlait d'évaluation!

Je pense qu'on ne peut pas évaluer des compétences par rapport à un cours précis. Et c'est là l'ambiguïté d'ailleurs de définir la compétence souvent en termes de tâches. Parce que dans un cours, on peut à la limite faire une tâche spécifique, comme rédiger un texte argumentatif. Il s'agit d'une tâche spécifique de niveau supérieur. Cependant, même en formation professionnelle, je crois qu'une approche par compétence exige un type d'évaluation du genre d'un examen synthèse qui permet de mettre en évidence l'intégration des connaissances et des habiletés. Un des problèmes actuellement est dû au fait que les collèges sont amenés à élaborer des examens synthèse sans qu'une formation spécifique soit offerte aux concepteurs des ces examens.

Rédiger un texte argumentatif est une tâche complexe qui exige des habiletés par rapport à une démarche méthodologique et par rapport à l'aspect philosophique. L'argumentation est une procédure applicable à toutes démarches cognitives, pas seulement en philosophie. Le fait de construire une argumentation dans un cadre philosophique, sur un problème philosophique, apporte une autre dimension à la connaissance des procédures d'argumentation. Avant de préparer l'élève à travailler sur l'argumentation philosophique il faut d'abord l'amener à travailler sur l'argumentation. On peut effectivement dire que chacune des activités d'apprentissage relatives à ces deux aspects différents constitue une tâche spécifique qu'il a à réaliser, mais cette tâche-là est très complexe, c'est une tâche d'expert.

Concrètement, comment t'y prends-tu pour réaliser ton évaluation?

Dans la description des activités, je tiens compte du fait que j'utilise un système d'évaluation critériée et pondérée. Supposons que l'activité consiste en la rédaction d'un texte argumentatif, je vais fournir à l'élève l'ensemble des critères en fonction desquels l'évaluation sera faite. Il y a des critères d'ordre méthodologique et des critères d'ordre du contenu philosophique. J'ajoute aussi des critères de présentation. Ces critères externes à l'argumentation et à la philosophie sont pondérés avec souvent un ou deux points.

Pour un texte argumentatif en philosophie, il y aura des critères reliés à l'argumentation et à la structure d'un texte

argumentatif, ensuite une autre série de critères reliés à la dimension du contenu philosophique. Dans un texte argumentatif, il y a deux ordres de critères, en fait pas seulement pour les textes argumentatifs, mais pour la majorité des activités. Par exemple, dans le premier ordre, les critères portent sur la présence d'une problématique en philosophie; dans le deuxième, les critères concernent la qualité de la problématique. Il y a des critères sur les balises formelles d'argumentation dans la première série, et dans la deuxième série, il est question de la qualité et de la cohérence des arguments.

❧ Toi qui as vécu quelques expériences avec l'APC, comment perçois-tu que l'élève s'inscrit dans cette nouvelle façon de faire?

Ce qui est difficile dans la relation avec les jeunes par rapport au renouveau, c'est qu'ils peuvent avoir pris l'habitude, surtout au secondaire, des cours magistraux. L'élève, aussi particulier que cela puisse paraître, peut apprécier la facilité des cours magistraux, même si c'est ennuyant. C'est l'ambiguïté qu'il vit face au cours magistral. Dans le cours magistral, c'est le professeur qui parle, qui souvent fournit les notes de cours; c'est le professeur qui est actif. Alors l'élève peut se sentir dépaysé lorsqu'il est contraint de se centrer sur ses activités à lui et non plus sur les activités du professeur.

Cependant, il ne faut pas l'amener à travailler sur quelque chose à long terme, par exemple 32 heures pour faire une activité. Quand il arrive dans un cours de formation générale ou même en sciences humaines, il n'a pas l'habitude de cette relation à l'activité d'apprentissage. Comment la développer? Comment aller à l'encontre de cette coutume qui a été développée au secondaire dans les cours équivalents? Il s'agit vraiment d'une nouvelle culture par rapport au cours de formation générale.

Il faut que les élèves sentent que le professeur est toujours présent. Au moment où ils sont en situation d'apprentissage, le professeur est actif, il observe, il fait des commentaires ponctuels. Il faudrait éviter de penser que, dans le cadre d'une activité d'apprentissage, ce n'est que l'élève qui travaille tandis que le professeur est absent. La qualité de la présence du professeur est primordiale.

Qu'est-ce qui t'a aidé à faire face au renouveau?

Ce qui est venu changer ma démarche, c'est la formation pédagogique. Je pense surtout aux activités de PERFORMA, aux textes de *Pédagogie collégiale*. Il y a aussi l'importance qu'a accordée notre répondant local aux ressources locales dans PERFORMA. Cette très grande confiance dans les ressources locales m'a permis de donner plusieurs cours dans le cadre de PERFORMA, ce qui m'a obligé à me perfectionner. C'est dans ce cadre-là que s'est faite ma formation. J'ai commencé par m'inscrire à des cours de PERFORMA et graduellement ça m'a amené à intégrer des éléments dans mes cours. Le renouveau au collégial actuel correspond au renouveau caractéristique de l'évolution pédagogique dans les collèges. Les réticences qui existent actuellement vont s'estomper et graduellement ça va permettre aux enseignantes et aux enseignants de vraiment réaliser les dimensions positives de toute l'évolution collégiale au Québec.

Principaux traits de la pratique de cet enseignant au regard de l'approche par compétences

Dans l'exercice de planification :

- la compétence résulte d'un ensemble d'activités pédagogiques de formation rattachées à un programme et non seulement à un cours;
- la compétence est vue dans un sens global, ce qui entraîne, dans le plan de cours, la présence d'éléments beaucoup plus globalisants et intégrateurs;
- les activités d'apprentissage sont planifiées en fonction de la réalisation des objectifs de formation;
- les activités d'apprentissage sont définies par rapport à un contenu philosophique mais également en fonction de l'orientation pédagogique de l'enseignant — approche plutôt cognitiviste —;
- la définition des activités d'apprentissage tient compte du fait que l'activité des élèves est inscrite dans un processus qui se réalise sur un contenu et qui entraîne nécessairement une production;
- les activités d'apprentissage des élèves constituent le pôle central du plan de cours qui est en fait un calendrier des différentes activités d'apprentissage des élèves;
- il y a une progression dans les différentes activités d'apprentissage.

Lors de l'intervention en classe :

- l'orientation pédagogique de l'enseignant et les démarches pédagogiques sont transparentes, pour l'élève, dans tout le plan de cours;
- au début du trimestre, l'enseignant explique aux élèves ce que signifient, pour lui, la structure cognitive, les savoirs, la construction des savoirs, l'intégration et le transfert des savoirs;
- d'une façon générale, les activités d'apprentissage des élèves orientent la démarche de l'enseignant dans le cours;

- par des lectures préalables, l'élève doit préparer son cours à la maison de manière à ce qu'il lui soit possible, dès son arrivée en classe, de réaliser divers travaux relatifs au traitement de l'information;

- l'enseignant agit comme modèle, ce qui permet à l'élève de voir comment procède un expert, de comparer son travail à ce modèle et de poser des questions;

- l'élève est continuellement situé en action et le contexte de cette activité oblige nécessairement la réalisation d'une production;

- les activités d'apprentissage sont réalisées en classe sous la supervision de l'enseignant;

- au moment où les élèves sont en situation d'apprentissage, l'enseignant est actif, il observe et fait des commentaires ponctuels;

- l'enseignant fait en sorte que les élèves sentent qu'il est toujours présent;

- le contenu n'est pas un élément particulier du cours et est intégré aux activités; dans ce contexte l'enseignant fait peu d'enseignement magistral.

Lors de l'évaluation :

- l'enseignant réalise une évaluation formative à partir des productions effectuées par les élèves;

- l'enseignant croit qu'on ne peut pas développer une compétence dans un seul cours et qu'à la limite, la capacité de réaliser une tâche spécifique de niveau supérieur peut être évaluée (exemple : rédiger un texte argumentatif);

- l'enseignant fait en sorte que la démonstration des éléments de formation corresponde à l'intégration des habiletés, des savoirs ou des connaissances;

- l'enseignant s'inspire des objectifs et standards définis dans les devis ministériels pour planifier une évaluation sommative qui tient compte du contexte de réalisation;

- l'évaluation sommative est en lien direct avec les activités d'apprentissage réalisées par les élèves;

- les critères de performance servent à l'élaboration de critères d'évaluation de l'examen de fin de trimestre par lequel on évalue la compétence;

- l'enseignant fournit aux élèves l'ensemble des critères en fonction desquels l'évaluation sera faite;

- une approche par compétences exige un type d'évaluation du genre d'un examen synthèse qui permet de mettre en évidence l'intégration des connaissances et des habiletés.

3.1.3 Contributions au tracé d'un profil de stratégies pédagogiques utilisées en formation spécifique

3.1.3 1 Entrevue réalisée auprès d'une enseignante en psychologie

L'enseignante donne un cours qui se retrouve au dernier trimestre du programme de Sciences humaines (profil individu).

Peux-tu me parler du cours Initiation pratique aux méthodologies des sciences humaines?

Ce cours vise l'acquisition d'une meilleure compréhension du fait humain. On cherche à y développer la rigueur de pensée et l'esprit scientifique ainsi qu'à permettre aux élèves d'acquérir des méthodes et des techniques de recherche communes aux diverses disciplines de sciences humaines. Les productions des élèves doivent démontrer l'application d'une méthodologie, une bonne connaissance de la langue française et faire preuve de l'intégration des contextes historique et culturel ainsi que des apprentissages réalisés dans les autres disciplines du programme. De plus, je fais en sorte que les activités proposées aux élèves développent certaines capacités liées à la communication, la structuration de la pensée et l'interaction avec les autres.

Dans cette perspective, l'approche programme vécue par l'équipe d'enseignantes et d'enseignants est très importante. En plus de nous entendre sur le contenu et les habiletés à développer chez les élèves, dans chacun des cours, on peut compter sur une préparation préalable des élèves. Pour ma part, je fais le lien avec les autres cours et fais en sorte que les contenus s'arriment les uns aux autres, du plus simple au plus complexe, de manière à ce que l'opération finale demandée aux élèves soit atteinte avec l'ensemble des opérations précédentes. J'alimente mes élèves, le plus souvent possible, avec des éléments de contenu liés à d'autres disciplines.

Comment t'y prends-tu pour réaliser la planification de ton cours ?

Ma première étape est surtout inductive. Je lis et me laisse imprégner par le contenu que je découpe ensuite en me plaçant du point de vue de l'élève. Une fois le contenu identifié, je développe des activités pédagogiques ainsi que des activités d'évaluation. J'identifie notamment les questions d'examens ainsi que la production que les élèves devront réaliser à la fin du cours.

Quant au lien entre les objectifs, l'organisation générale du cours respecte les deux niveaux suivants :

1e niveau

Il s'agit d'un niveau où les objectifs visent l'acquisition de connaissances pratico-pratiques, techniques : plan d'expérience, variable dépendante, variable indépendante, types d'études. À ce niveau, l'élève est appelé à faire des classements, des exercices, des applications dans des contextes différents de son contexte de recherche.

2e niveau

Ce niveau est d'abord inductif, puis déductif. Les élèves construisent leur démarche de recherche à partir de leurs propres besoins. Ils ne se limitent pas à l'application de connaissances mais sont obligés de créer. Ils partent d'une idée pour, ultérieurement, se soumettre à un processus de raisonnement logique très rigoureux qui leur permet de bâtir des instruments de mesure, de monter des expérimentations et de vérifier leur hypothèse.

Comme je ne veux pas que ce soit désincarné, je les place en situation de rappel de connaissances pour les amener à choisir leur sujet de recherche : qu'est-ce que j'ai appris, qu'est-ce que je valorise dans ma vie, qu'est-ce qui est important? C'est le meilleur stimulus que j'ai trouvé. Après une semaine, ils ont déjà leur sujet de recherche qui commence à prendre forme et on reste dans l'inductif jusqu'à la quatrième semaine. On passe ensuite à une démarche beaucoup plus déductive puisqu'ils sont alors obligés de lire et d'appliquer un processus de recherche rigoureux.

❧ Y a-t-il une place pour les compétences dans ta planification?

Les compétences précises ne sont pas nécessairement nommées mais, je sais qu'à la fin du cours l'élève devra être en mesure de rédiger un rapport, participer à un colloque, manifester tel ou tel comportement et faire preuve de l'acquisition de telle ou telle connaissance importante. L'essentiel de mon travail de planification ne consiste pas à décrire les compétences mais à produire une programmation des activités pédagogiques devant être

réalisées par les élèves à chaque semaine, programmation que l'on retrouve dans le plan de cours. Je vise l'acquisition d'objectifs spécifiques qui consistent en des comportements pouvant être observés chez les élèves.

❧ Peux-tu identifier différents aspects qui balisent ton intervention pédagogique?

Un cours théorique pour moi, ce n'est pas du bla bla, ce n'est pas du détail, c'est un guide. Je montre aux élèves ce qu'il faut faire, je décris le processus, leur fournis des outils et des guides et les incite à l'action. Cela me permet de m'attarder à ce qui se passe en classe, aux attitudes, au climat, aux interactions entre les élèves, et également aux interactions entre les élèves et moi-même. J'injecte et je fais confiance. Dans l'ensemble, ça donne de très bons résultats, et, lorsque l'élève comprend, c'est vraiment merveilleux. Je favorise beaucoup les interactions sociales des élèves et mets en place le plus grand nombre de situations d'interactions entre moi et mes élèves et entre les élèves eux-mêmes.

Par ailleurs, je m'organise pour que les tâches soumises à l'élève représentent un défi. Dans cette optique, mes exigences augmentent, au fur et à mesure qu'on avance dans le cours. Comme je crois que ce qu'un élève perçoit comme réaliste est en dessous de ce qu'il est capable de faire, mon premier critère de réalisme est ma propre capacité à encadrer la tâche des élèves (délais de planification et de correction, horaire des cours, possibilités de rencontres d'encadrement).

Je crois également que c'est à partir du moment où j'investis leur « bébé » — leur sujet — que les élèves commencent à s'intéresser beaucoup à la matière.

❧ Comment, le temps d'intervention auprès de tes élèves, est-il organisé?

Le temps est partagé entre des cours théoriques et pratiques qui présentent les caractéristiques suivantes :

cours théorique

- d'une durée de deux heures ;
- sous la forme de théorie-application, durant lequel on retrouve un exposé d'une durée maximale de 1 heure -

1 heure 15 suivi d'exercices pratiques qui permettent aux élèves d'illustrer, d'appliquer ou d'effectuer des liens avec leurs propres recherches.

laboratoires

- période durant laquelle les élèves appliquent des outils particuliers : didacticiel ACRE qui permet de formuler des hypothèses et de les vérifier; logiciel de traitement de textes afin d'éditer leur projet, logiciels Excel et Statview;

- période durant laquelle je me permets d'orienter, de corriger les fautes et de faire des commentaires.

présentation des productions des élèves

Quatre fois durant le trimestre (trois séminaires et 1 colloque) les élèves présentent l'avancement de leur projet en classe;

- les séminaires se vivent suivant la séquence suivante :

1° Lors du premier séminaire, les élèves présentent leur sujet de recherche et n'ont reçu aucune consigne préalable. Je m'organise pour que cette première période soit drôle et légère dans le but d'établir un climat intéressant. Je sensibilise les élèves au travail de groupe et leur fais comprendre qu'ils ont le droit à l'erreur. Je remets également une grille d'évaluation du projet. Lors de cette première expérience, les élèves n'échangent pas beaucoup entre eux.

2° Au deuxième séminaire, mon attitude est volontairement différente : je suis plus exigeante et «ramasse» les élèves qui ne sont pas organisés. Je fais référence à ce qui les attend et explique à quoi ressemble un élève articulé dans un séminaire. Je cite, en exemple, certains élèves, tout en mentionnant que ceux qui n'ont pas été cités ne sont pas nécessairement inadéquats. Il me semble que se crée, dans la classe, un climat de soutien pour affronter la «méchante» que je représente.

Les élèves apprennent rapidement à utiliser ou à développer les habiletés requises pour «être» en séminaire. Ils apprennent à s'exprimer; à ne pas avoir l'air ridicule lorsqu'ils sont avec d'autres; à organiser leur pensée; à préciser leur pensée; à sortir l'essentiel de leurs propos; à appuyer ce qu'ils disent; à s'affirmer; à

distinguer un fait de ce qu'ils ont lu, de ce qui a été mesuré et de leur opinion; à être évalués sur la base de leur discours par leurs collègues; à évaluer leurs collègues. Je profite également des séminaires pour demander aux équipes dont le travail ne progresse pas de justifier, devant le groupe, le peu d'avancement de leur projet et de spécifier leur contribution probable en les obligeant ainsi à s'engager plus formellement.

3° Le troisième séminaire est la générale avant la présentation au colloque. Je signale les erreurs d'articulation et souligne les éléments qu'ils pourraient considérer dans leur présentation. Je fais également le lien avec le travail écrit, évaluation formative que je n'ai pas à faire par écrit. Pour les élèves, c'est une façon de se structurer.

4° Au colloque, les élèves présentent la version finale de leur projet de recherche devant le groupe, auquel s'ajoutent quelquefois des personnes des milieux du travail.

❧ L'encadrement de tes élèves semble bien important, peux-tu m'en parler davantage?

Effectivement, je valorise la dimension humaine et suis très préoccupée de ramener les élèves à des habiletés et des attitudes de gestion efficace d'eux-mêmes — comment ils parlent d'eux? ce qu'ils pensent d'eux? s'ils s'estiment? — Pour ce faire, il m'est très important de ne pas les perdre de vue et de pouvoir suivre leur cheminement. Je cherche également à tenir compte de leurs besoins, de leurs émotions et de leur vécu. Comme le contenu abordé est très rigoureux et même «désincarné», il est essentiel, pour assurer l'atteinte des objectifs, qu'un contact signifiant soit créé entre l'élève et son équipe, son enseignante et sa classe.

De façon générale, les élèves travaillent presque toujours en équipe. J'oblige l'échange de matériel avec une autre équipe pour qu'ils soient obligés de comparer leur processus de recherche avec d'autres types de recherche. Toutefois, il y a quelques occasions de travail individuel lorsque les élèves travaillent sur des applications de notions théoriques ou répondent aux examens.

❧ Quelle est la place du contenu dans ton enseignement?

Le contenu prend sa place dans le cadre d'une application concrète. Je m'assure d'enseigner, à l'ensemble

des élèves, le «contenu essentiel» mais je procède à l'enseignement d'un contenu plus spécifique suivant les situations auxquelles fait face l'une ou l'autre des équipes. Comme cela se fait pendant le cours théorique ou lors des séminaires, les autres élèves y ont accès.

Je fais également appel à certains éléments de contenu liés au cours de méthodes quantitatives; je situe les éléments de contenu les uns par rapport aux autres en utilisant des arbres de concepts; je mentionne, qu'en recherche, les contenus sont des outils pour nous aider à réaliser ce que l'on doit faire; j'informe qu'il y a différentes façons de faire et qu'au département on a fait des choix; je m'assure de couvrir les principaux éléments de diverses méthodes de recherche et je fais référence aux éléments de contenu qui se retrouvent dans tel ou tel manuel.

❧ Peux-tu me parler d'évaluation des apprentissages?

Auparavant j'avais une vision plutôt behaviorale de l'évaluation qui m'amenait à évaluer pour motiver alors que maintenant je corrige pour former. À partir du moment où j'ai compris que l'objectif de l'évaluation était de donner une rétroaction à l'élève et que ça pouvait prendre plusieurs formes sans que ce soit nécessairement une note, j'ai été soulagée. De plus en plus, mes évaluations finales sont des activités de synthèse, plus globales, plus centrales. Il s'agit d'évaluer, à partir de gestes ou d'un produit, ce qui est essentiel que les élèves fassent lorsqu'ils ont terminé le programme. Cette pratique fait en sorte que je m'intéresse moins aux détails et que je maximise les possibilités de réussite des élèves.

❧ Concrètement, comment t'y prends-tu?

Je corrige d'une façon globale et je me sens très à l'aise de procéder ainsi. Dans ce cours, comme dans la majorité de mes autres cours, je fais beaucoup d'évaluation formative. Lorsque arrive l'évaluation sommative, le produit fini est là, souvent très beau. J'évalue quelque chose sur lequel j'ai beaucoup travaillé avec les élèves, que j'ai vu, que je connais, pour lequel j'ai donné du «feed-back» et qu'ils ont pu corriger. Ma note varie souvent entre 60 et 100%. Les élèves savent ce qui va, ce qui ne va pas; ils pourraient s'évaluer et il y aurait probablement une concordance avec mon évaluation. Curieusement, les élèves ne demandent pas d'évaluation sommative en cours de route et ne semblent pas inquiets à la fin du trimestre.

À titre d'exemple, je peux te parler de l'examen final, qui est précédé par une activité de synthèse, qui consiste à vivre de façon collective l'examen qu'ils devront faire individuellement la semaine suivante. Les principales étapes sont :

- une semaine avant, je leur donne un examen en blanc qui contient des questions analogues à celles qu'ils trouveront dans l'examen accompagné d'une recherche déjà réalisée sur un thème d'actualité et je leur demande de faire l'examen avant le prochain cours;

- lorsqu'ils entrent en classe, on effectue une démarche d'examen collectif : je leur demande d'identifier les difficultés rencontrées et de faire part de leurs commentaires;

- lors d'un tour de table, je leur demande : comment devrait-on procéder? comment devrait-on s'organiser? On s'intéresse alors aux principes d'organisation d'une analyse et d'une critique. Je leur fais prendre des décisions et on s'attarde aux avantages et aux inconvénients. On discute à partir du modèle qu'ils ont choisi et je structure la démarche, du but de la recherche jusqu'à l'interprétation. Je prends soin de distinguer, à chaque étape, l'analyse et la critique. Chaque élève a un point de vue différent et, parce qu'ils ont vécu leur processus de recherche et le colloque, ils s'impliquent vraiment. Je profite également de l'occasion pour leur faire part de mes critères d'évaluation qui ne sont pas nécessairement écrits;

- ils font l'examen la semaine suivante — analyse critique d'une recherche à partir de 10 dimensions identifiées. Habituellement, ils sont capables d'identifier la méthode d'échantillonnage, d'identifier les «trous» et les principaux résultats, d'interpréter et d'effectuer une critique. J'exige également que ce soit écrit dans un français impeccable. Les habiletés mesurées sont d'ordre supérieur et cette activité clôt bien le cours. Habituellement, les résultats sont supérieurs à l'habileté qui a été démontrée en groupe la semaine précédente. Il s'agit d'une activité qui me permet de discriminer celles et ceux qui n'ont pas intégré.

❧ **Qu'est-ce qui a motivé la mise en place d'une démarche pédagogique davantage axée sur l'apprentissage des élèves que sur le contenu?**

Je dirais que j'ai été sujette à une certaine maturation. Ainsi, une expérience de travail, comme aide pédagogique individuelle, m'a permis de voir la réalité du point de vue des élèves, ce qui s'est traduit par un certain inconfort lors de mon retour à l'enseignement. J'ai alors ressenti le besoin d'être plus proche des processus et de la façon de penser des élèves. Je suis devenue cognitiviste et ai commencé à suivre des cours de perfectionnement. J'étais également insatisfaite d'être toute seule en avant à faire mon «show» sans nécessairement voir l'impact que cela avait et de dire «ils ne savent rien, ils ne savent pas lire». Je dirais que j'ai cessé de croire aux implicites et que je me suis mise à regarder la réalité des élèves et à composer avec celle-ci.

Principaux traits de la pratique de cette enseignante au regard de l'approche par compétences

L'analyse de cette pratique enseignante nous démontre un grand souci d'intégrer dans une application concrète, divers contextes (historique, culturel) et certains contenus liés aux autres disciplines du programme (français, mathématiques, sociologie...). On remarque également une volonté de développer des capacités transdisciplinaires.

Dans son approche de planification et d'intervention, l'enseignante se place souvent du point de vue des élèves afin d'être le plus proche possible des processus qu'ils utilisent et de leur façon de penser. Soucieuse d'accorder de l'importance au projet de chaque équipe, elle leur permet de s'engager dans l'action en leur offrant un défi. Pour les aider à y faire face, elle fournit des outils et les guide vers diverses ressources dont notamment le travail effectué par les autres équipes. Le plus souvent possible, elle enseigne les contenus lorsqu'ils apparaissent nécessaires aux élèves et insiste uniquement sur les contenus qu'elle juge essentiels.

Elle réalise beaucoup d'évaluation formative en cours d'apprentissage et l'évaluation sommative intervient sur un type de production qu'ont déjà réalisé les élèves. Bien qu'il y aurait avantage à ce que les critères soient écrits dans le plan de cours, l'enseignante remet des grilles d'évaluation aux élèves, ce qui facilite leur compréhension des exigences du cours et l'organisation de leurs apprentissages.

3.1.3.2 *Entrevue avec une enseignante en économique, du programme de Sciences humaines*

Cette enseignante donne les cours Économie globale, Agent économique ou Méthodologie des sciences humaines, dans le programme des Sciences humaines, secteur de l'administration.

❧ Quelle expérience as-tu de l'APC?

Dans le programme de Sciences humaines, l'APC n'est pas encore utilisée parce que le programme va être évalué l'an prochain par le ministère dans l'ensemble de la province. Le programme n'est pas encore complètement implanté parce qu'il y a un ajout de cours qui va se produire à partir de l'hiver prochain pour augmenter le nombre d'unités et le rendre comparable au nombre d'unités en sciences; on ajoute une activité d'intégration. La redéfinition des cours pour tout le programme selon l'APC ne va se faire qu'après l'étape d'évaluation.

Cependant, en comité, j'ai eu à préparer, selon l'APC, deux cours de la banque des cours complémentaires : *Le mal-développement* et *Enjeux économiques contemporains*. Je ne donne pas actuellement ces cours, mais je pourrais les donner éventuellement. Ces cours, antérieurement définis en fonction d'objectifs du type «contenu», ont été modifiés pour répondre aux exigences d'une planification par définition de standards.

❧ Quel sens donnes-tu à l'APC dans le contexte de renouveau au collégial?

Je ressens un malaise par rapport à l'APC dans le contexte du renouveau. C'est que j'ai l'impression qu'on a plaqué une approche pédagogique sur une réforme administrative pour donner bonne conscience à je ne sais trop qui. À mon avis, l'APC nécessite de repenser les méthodes d'enseignement, et la réforme ne se concrétise pas nécessairement en ce sens. De plus, il me semble que les expériences de réforme ne traduisent pas clairement l'exigence d'intégration qui devrait prévaloir dans la redéfinition des cours et dans l'évaluation des programmes. Craint-on de modifier fondamentalement les équilibres qui existent dans les différents programmes? Sans ce souci d'intégration, il y a un risque de morcellement ou d'éclatement des actions. D'une manière positive, l'APC amène à repenser nos manières d'évaluer les élèves. Surtout

dans le secteur technique, les objets sur lesquels porte l'évaluation sont définis avec plus de clarté. Alors que, avant le renouveau, l'évaluation pouvait porter exclusivement sur l'acquisition des connaissances, avec l'introduction de l'APC, il est requis d'évaluer les savoir-faire et les savoir-être, les comportements et les attitudes.

❧ As-tu déjà expérimenté cette façon d'évaluer?

Dans mon cours de *Méthodologie des sciences humaines* les élèves doivent élaborer une recherche de a à z. J'ai donc à évaluer leur compétence à le faire. J'utilise une approche de type métacognition, de type «résolution de problèmes» comparable, à certains égards, à l'APC quant au développement des habiletés et à la modification des attitudes pour rendre l'élève plus apte à évaluer lui-même les situations. C'est très différent de la recherche de grands concepts rattachés à une discipline.

❧ Est-ce différent avec ce qui existait avant le renouveau?

Dans la mesure où les gens sont très attachés au contenu disciplinaire ce sera plus difficile d'adopter l'APC, parce qu'ils vont s'en tenir au travail sur les concepts, sur les relations entre les concepts sans nécessairement développer des habiletés d'ordre soit interdisciplinaire, soit transdisciplinaire.

Si je reviens à l'expérience de planification de cours complémentaires, je n'ai pas eu de difficulté à passer d'une approche à l'autre à partir d'objectifs. Il y avait un canevas de base fourni par le collège. Nous devions planifier le cours en fonction de deux grands volets en interaction, un axé sur la connaissance des grands concepts d'une discipline et l'autre axé sur l'intégration au moyen d'activités d'analyse et de modélisation. Cette relation nécessaire entre concepts disciplinaires et exercices d'analyse amène à concevoir des situations d'apprentissage où, d'une part, les élèves sont à même d'évaluer les situations par rapport aux analyses qui ont été faites et, d'autre part, les élèves sont placés en situation de production.

La différence par rapport à la démarche antérieure a été d'identifier un outil de production particulier pour le cours. Avant ça, on pouvait prendre plusieurs façons de faire, là on a trouvé une façon unique de le faire qui consiste à élaborer un journal. Avant ça, il s'agissait de constituer un dossier

d'actualité ou un autre type de travail sur un thème en particulier. Il manquait toute cette partie sur l'analyse des situations. On a donc essayé de mettre plus l'accent sur les interrelations entre les événements de l'actualité et les concepts analysés. Auparavant, le cours était peut-être plus descriptif et on l'a rendu plus analytique pour amener les élèves à être capables d'évaluer, de développer certaines attitudes critiques face à une situation. Je parle du cours, que j'ai développé avec une de mes consoeurs, qui s'appelle *Enjeux économiques contemporains*.

Est-ce à dire que l'objectif de développer l'analyse critique n'existait pas avant la réforme?

Bien sûr que des individus pouvaient s'en préoccuper mais, dans la mesure où la planification des cours était conçue sur une base descriptive, ce n'était pas un objectif poursuivi par tous. Alors que maintenant avec les mandats d'évaluation qui vont avec la réforme, cet objectif est prioritaire parce qu'il y a une évaluation de fin de programme, en l'occurrence une épreuve synthèse. Alors si tu n'inclus pas cette compétence pour un cours, tu vas pénaliser la personne que tu évalues parce qu'elle ne sera pas nécessairement capable, au moment de l'épreuve synthèse, de démontrer l'atteinte du seuil minimal auquel fait référence cette compétence.

Tu considères donc comme une caractéristique de l'APC le fait de développer l'analyse critique chez les élèves. Peux-tu expliquer les résistances à ce sujet?

Il y a des gens qui vont résister à l'APC parce qu'ils se sentent menacés dans leur champ disciplinaire. Cette approche amène à aller au-delà de la discipline et oblige à identifier des habiletés et des attitudes. Cependant, dans nos modèles d'évaluation à l'ordre collégial, on est très bon pour évaluer les connaissances, on est assez bon pour évaluer certaines habiletés dans certains cours mais, du côté des attitudes, c'est très faible; il y a très peu d'évaluations qui sont faites.

Pourrais-tu donner un exemple d'évaluation des attitudes en fonction de tes cours, par rapport à ce que c'était avant?

Voici un exemple avec le cours que je donne actuellement, *Agent économique*, par rapport au thème de la

concentration des entreprises. Si je me limite au seul aspect des connaissances, je vais présenter les différentes façons dont les entreprises peuvent se concentrer, le concept d'économie d'échelle et de barrière, les mesures de concentration, etc.

Sur le plan des habiletés, j'utilise un rapport annuel d'entreprise et j'amène les élèves à examiner les différents aspects importants pour qu'ils arrivent à donner en quelques pages les caractéristiques d'une entreprise, qu'elle s'appelle Provigo, IBM, ou autre.

Maintenant, si je veux évaluer les attitudes, j'essaierai de les amener à développer une dimension critique face à l'entreprise. Par exemple, est-ce que l'entreprise est trop ou pas assez concentrée? Est-ce que le mode de concentration est cohérent avec la structure de la société? Est-ce profitable pour les consommateurs? Cette attitude à devoir traiter de ces questions concerne l'analyse critique dans le sens où l'évaluation que les élèves font de ces différentes situations les amène à analyser la valeur des entreprises par rapport à un jeu de circonstances économiques et sociales et à comprendre que l'évolution des entreprises se réalise en fonction de ce contexte.

Est-ce que l'introduction de l'APC dans un domaine disciplinaire va amener à développer cette attitude à relier les questions d'ordre disciplinaire au contexte social dans lequel ces questions se manifestent? Je crois que l'application de cette approche dans la planification des cours et la modélisation de l'enseignement dans une perspective d'APC devrait permettre le développement de cette attitude.

Mais les professeurs n'ont pas reçu de formation en ce sens. Pour te donner un exemple, dans le cours *Enjeux économiques contemporains* redéfini selon l'APC, il est important que la personne qui donne cette activité reçoive une formation préalable concernant l'APC parce que, bien qu'il soit question du même contenu, l'approche est différente. En effet, au lieu de se limiter à la connaissance des éléments d'actualité, comme c'était le cas avant la nouvelle planification, on place les élèves en situation de réfléchir sur les enjeux des événements de l'actualité. Alors, selon les modèles imposés par le ministère, la planification amène à définir les objectifs, les standards puis oblige à donner des précisions relatives aux activités d'apprentissage.

❧ Qu'en est-il de la formation du personnel enseignant concernant l'APC dans ton collège?

Nous avons eu une demi-journée pédagogique avec une personne-ressource dont l'attitude critique m'a permis de voir pourquoi je n'étais pas à l'aise complètement avec l'APC. Mon malaise vient du fait qu'on a associé l'APC à la réforme sans lier cette approche systématiquement à une évaluation des programmes qui sont en application. Actuellement, il y a des opérations d'évaluation de programme, mais il y a des choses un peu ridicules, comme le fait de devoir évaluer le programme de Sciences humaines alors qu'il n'est même pas complètement mis en application. Il reste à introduire l'activité d'intégration, ce qui est prévu pour l'an prochain. On donne ce cours dans notre collège depuis trois ans, mais comme s'il s'agissait d'un cours disciplinaire, ce qui sera modifié.

Dans ce contexte-là, on pourrait repenser le programme de Sciences humaines en évaluant les cours dans une perspective d'APC. L'introduction des deux cours de méthodologie amène justement à constater les faiblesses du programme et la résistance à devoir incorporer des connaissances transdisciplinaires dans nos cours. La planification de l'activité d'intégration peut nous aider en ce sens.

❧ En quoi cette activité d'intégration est-elle si importante?

Afin de préparer correctement les élèves à l'épreuve synthèse. Dans ce cas, on n'a pas le choix d'identifier le cheminement par des séquences de cours : qu'est-ce qu'on doit demander à la première session, à la deuxième session, à la troisième session? Où doit être rendu l'élève? Ce qui correspond au concept d'APC. Le seul climat de renouveau ne conduit pas nécessairement à l'APC. Tu n'implantes pas, ou tu ne calques pas une approche sur un renouveau. En fait, le renouveau va résulter de l'adhésion des gens à une approche. Le renouveau ne peut donc constituer un préalable. C'est comme si on avait trouvé les moyens avant d'avoir défini les objectifs. Les collèges avaient déjà entrepris une réflexion organisée qui a conduit à proposer une approche programme. Je crois qu'on aurait pu mettre en interrelation d'une manière plus systématique ces deux idées de sorte que l'APC aurait moins été perçue comme un élément étranger à la réflexion sur les changements nécessaires au collégial.

❧ Quelle difficulté vois-tu dans l'application de l'APC?

Dans le secteur technique, c'est peut être plus facile à réaliser, mais dans le secteur préuniversitaire, il y a problème à exiger qu'il n'y ait qu'une compétence par cours. Je prends le cours que je donne actuellement, je ne pourrais pas arriver avec juste une compétence. Ou elle serait tellement vague qu'elle ne serait plus signifiante. À ce moment-là, ça donne quoi de donner quelque chose qui n'est pas signifiant? C'est probablement parce qu'il y a des connaissances, des HABILETÉS qui sont relatives à des grands ensembles, mais ces ensembles doivent être vus séparément; les regroupements se font par la suite.

❧ Quelles sont les grandes distinctions qu'on peut faire entre l'approche programme et l'APC?

Nous avons en partie fait l'approche programme en Sciences humaines avant l'APC. L'approche programme oblige à prendre en considération le développement de grandes habiletés transdisciplinaires et cette responsabilité incombe à toutes les personnes qui interviennent dans le programme. Ces grandes habiletés concernent autant l'analyse critique que la capacité à rédiger une communication écrite, comptant une dizaine de pages avec une bonne qualité de communication sur le plan de la langue — le français écrit — et la capacité à présenter oralement cette communication.

La prise en compte de l'APC amène à définir clairement des seuils par rapport à ces grandes habiletés. Par exemple, il y a quelques années, j'ai travaillé à un projet sur l'épreuve synthèse organisé par le Conseil des collèges. Nous étions une équipe de professeurs de la Commission de l'évaluation du Conseil des Collèges, maintenant nommée la Commission d'évaluation; nous avons expérimenté une épreuve synthèse. Le problème qui nous préoccupait concernait la détermination d'un seuil commun dans la situation où plusieurs collèges sont concernés, dans le cas où les gens ont des profils de formation très variés, et où il faut tenir compte du fait que dans des programmes, comme en Sciences humaines, il y a des cours communs et des cours différents. En examinant les grilles des différents collèges, on s'est rendu compte qu'il y avait trois cours communs. Alors comment tenir compte à la fois des habiletés et des connaissances pour l'ensemble de ces cours? On a pensé prendre une approche de type de résolution de problèmes. On s'est résolu finalement à

évaluer les connaissances, à les faire appliquer, puis on a suggéré de faire des exercices d'analyse et de synthèse. C'est la limite que nous avons atteinte dans l'élaboration d'une épreuve synthèse commune à l'ensemble.

Cependant, si cette question avait été abordée dans la perspective de l'APC, nous aurions dû alors identifier les compétences requises pour la réalisation d'un programme, en plus de déterminer des seuils minimaux pour guider les élèves dans la réussite de leur programme, pour s'assurer qu'ils sont correctement préparés à l'épreuve synthèse. Ce passage de l'évaluation des connaissances à l'évaluation des compétences amène un changement radical dans la façon de concevoir la planification. Car, en plus d'identifier des séquences d'enseignement en fonction d'un contenu disciplinaire, il faut introduire des séquences d'apprentissage où les élèves sont en situation pratique de production en fonction de leur appropriation des connaissances. Sauf que ça nécessite qu'on décrive précisément les seuils de compétences. C'est un projet global auquel doit cependant s'identifier l'ensemble des enseignants et des enseignantes. Si telle était la situation dans les collèges, les objectifs n'auraient pas été définis par en haut, mais définis par chaque programme. On ne trouve pas les moyens avant d'avoir défini les objectifs.

Jusqu'à présent tu as parlé des objectifs par rapport à l'analyse critique et à la transdisciplinarité. Pourrais-tu en nommer d'autres?

Bien sûr, il y a toujours la maîtrise d'un certain nombre de concepts des différentes disciplines dans le programme. L'APC implique en plus la capacité de les utiliser dans différents contextes, à l'intérieur des cours et dans l'activité d'intégration.

Est-ce que ça modifie la planification des cours?

Il y a des éléments qui doivent forcément être modifiés, comme la détermination des seuils et, dans la mesure où les évaluations dans le passé étaient plus axées sur la maîtrise disciplinaire, il faut identifier des activités d'application. Ça implique aussi qu'il faut être plus attentif aux réactions des élèves en situation d'apprentissage pour les amener à connaître mieux comment ils apprennent. Pour ça, il faut leur en donner l'occasion, il faut leur permettre d'être actifs par rapport à leurs apprentissages. C'est donc dire l'importance de prendre en considération les différences

dans les façons d'apprendre des élèves. Mais, il ne faut pas être prisonnier du contenu pour pouvoir le faire. Cette façon de faire oblige les enseignants et les enseignantes à revoir toutes leurs séquences pédagogiques afin de placer l'élève en situation de prendre conscience de ses processus d'apprentissage.

En ce qui me concerne, j'utilise beaucoup l'enseignement assisté par ordinateur. Les élèves sont placés dans un contexte où ce n'est pas nécessairement le professeur qui va enseigner. Placés devant un problème, ils sont amenés à se poser des questions, puis à travailler souvent ensemble, compte tenu des contraintes, en situation de collaboration.

Cette dynamique de classe implique qu'il faut accorder une plus grande place à la responsabilité des personnes, élément très important si on veut faciliter le transfert. Par contre, ça demande un encadrement basé sur la supervision. C'est plus difficile dans le cas où il s'agit de travail individuel. La façon que j'ai trouvée pour responsabiliser les élèves, c'est d'utiliser une grille de mise en relation des différents textes au moment de l'analyse des synthèses qu'ils ont à faire. Ceux qui ont les mêmes thèmes peuvent se regrouper. La rédaction de la note de synthèse, cependant, se fait individuellement. Sur le plan de la supervision, j'ai moins à intervenir à cause du support mutuel qu'ils peuvent se donner. Ça leur permet de réaliser aussi qu'ils ne voient pas nécessairement le même texte de la même façon. Être responsable, c'est savoir identifier par soi-même là où on a des failles, là où on a des forces; et les élèves arrivent à le faire au moyen de cette grille de mise en relation.

Cette façon de faire travailler les élèves doit cependant être planifiée. On constate alors que la planification comporte des indications autres que les seuls éléments de contenu. C'est dans la planification de l'activité d'intégration en Sciences humaines que cette grille a été proposée; une mesure mise en place pour faciliter l'intégration et le transfert des objectifs.

Cette expérience de planification m'a permis de constater que l'APC pouvait se faire, pas juste au technique mais aussi au préuniversitaire, dans la mesure où elle résulte d'un projet de l'établissement. Il faut vraiment que le milieu adhère au projet, qu'il maîtrise les éléments principaux qui vont avec l'APC pour pouvoir l'utiliser et ajuster les stratégies pédagogiques à cette approche-là. Une caractéristique de l'APC me semble la possibilité de recourir à une variété plus grande de stratégies pédagogiques pour s'assurer vraiment

de l'atteinte des seuils, que ce soit sur le plan des connaissances, des habiletés ou des attitudes.

❧ Qu'entends-tu par stratégies?

Je peux donner un exemple tiré de mon cours de *Méthodologie*. Les premières semaines, j'identifie les éléments de base de toute la démarche d'une recherche pour amener l'élève à préciser la manière de chercher de l'information par rapport à différentes situations. Les solutions peuvent varier selon le contexte. «Est-ce que je me rends dans un kiosque à journaux, est-ce que je me rends à la bibliothèque, est-ce que je m'informe après des personnes?», etc. J'amène les élèves à trouver leur réseau d'information, à le définir, puis leur réseau d'influence face à un problème. Par la suite, ils ont à regarder leur comportement de lecteur ou de lectrice pour voir comment ils prennent connaissance de l'information, ensuite comment ils arrivent dans un texte à identifier les idées principales et secondaires, puis à produire un résumé d'un court texte. Il y a donc un processus par rapport à la technique de recherche d'information et un processus par rapport au comportement du lecteur et du scripteur.

L'analyse de ces processus permet de constater que les stratégies peuvent varier selon le contexte et aussi selon les individus. Cette analyse permet à chacun de pouvoir identifier ses seuils, ses capacités, ses limites, de constater les différences entre les individus. Dans l'APC, il importe de favoriser le transfert, c'est-à-dire le passage de la réflexion sur son processus individuel d'apprentissage à la réflexion, dans le contexte de mes cours, sur le processus plus général relatif à une démarche de recherche d'information ou de réalisation d'un projet de recherche. Il s'agit du lien entre un processus individuel et une démarche plus globale.

❧ Y a-t-il un lien entre les stratégies d'enseignement et les stratégies d'apprentissage?

Dans la mesure où les enseignants et les enseignantes mettent en pratique le fait que la classe est un lieu qui permet aux élèves de développer des habiletés et des attitudes, les stratégies d'enseignement vont devoir se diversifier pour inclure autre chose que la simple transmission des connaissances. Ce qui implique qu'il faut planifier des situations favorisant, par exemple, le développement d'habiletés d'ordre transdisciplinaire, le développement d'attitudes de tolérance face à certaines

situations. Ça oblige vraiment, dans la mesure où on privilégie certains objectifs sur le plan des compétences, à choisir des situations ou des contextes qui vont développer ces attitudes ou ces habiletés-là.

❧ Comment en arriver à définir de telles situations d'apprentissage et d'enseignement?

Par la concertation entre professeurs. C'est d'en arriver à définir des objectifs communs. Chaque discipline a ses responsabilités, mais partage ses responsabilités avec d'autres. Dans la mesure où il y a une concertation entre les différents professeurs qui contribuent à un programme, on pourrait arriver à identifier des compétences minimales qui feront consensus. Mais cette façon de voir ne fait pas l'unanimité. Il y a des gens qui sont très jaloux de leur discipline, et pour eux se concerter est possible à condition de ne rien sacrifier. Alors que se concerter, c'est souvent reconsidérer, donc sacrifier aussi certaines choses. C'est tout à fait normal et, par expérience, je ne peux pas dire que les cours sont moins forts qu'avant. Mais il y a des gens qui sont convaincus que la valeur de leur cours va diminuer; des gens pour qui le contenu est vraiment le point primordial de leur enseignement.

❧ Qu'en est-il l'évaluation dans l'APC? L'élève y a-t-il une place?

Il y a une place pour les élèves dans l'évaluation dans la mesure où les objets sont clairement identifiés dès la planification. C'est la responsabilité des enseignants de préparer des grilles très précises afin d'aider les élèves à évaluer soit un projet, soit des éléments de travail.

Il y a aussi un autre changement radical puisque cette pratique amène à modifier la méthode traditionnelle d'évaluer qui consiste à attribuer une note. Lorsqu'il est question d'évaluer une compétence ou un seuil de compétence, il faut diversifier nos méthodes d'évaluation. Il importe de perfectionner nos outils pour que l'évaluation puisse informer les élèves à propos du degré d'atteinte d'une compétence, de leurs forces, de leurs difficultés, etc. Il s'agit plus que de donner une note. Une autre grande différence, c'est l'obligation à devoir déterminer les seuils et déterminer des seuils nous oblige à faire l'évaluation d'une façon différente qu'on le faisait autrefois. Confondre les deux types d'évaluation peut produire des incohérences : dans une évaluation de type traditionnel basée sur la connaissance

d'un contenu, quelqu'un peut obtenir la note de passage sans que cela signifie que cette personne peut traduire dans ses comportements les attitudes requises qui permettent de constater la compétence. Donc, il faut vraiment préciser les différents objets d'évaluation quant aux habiletés et aux attitudes correspondant à la mise en pratique de l'ensemble des connaissances. Les critères d'atteinte du seuil de réussite dans un modèle traditionnel ne correspondent pas aux mêmes critères dans le cas d'un modèle basé sur l'APC.

En ce qui a trait à l'examen final, ça veut dire que c'est l'ensemble de la session qui est à évaluer. C'est la somme des connaissances et des habiletés développées qui doit être évaluée et non les morceaux. Ça implique plus de responsabilité pour les élèves, parce qu'ils doivent nécessairement intégrer connaissances et habiletés tout au long de la session. Ils doivent faire plus d'interrelations qu'ils n'en faisaient avant.

Avec la nouvelle politique d'évaluation des apprentissages, le plan de cours remis aux élèves comprend un plan d'évaluation avec des critères bien précis concernant les connaissances, les habiletés et les attitudes.

❧ Que penses-tu des caractéristiques de l'APC par rapport à ton programme en Sciences humaines?

Je crois qu'il y a des ajustements à faire quant à la définition des attitudes et des situations de transfert. À mon avis, le problème est plus lié à la façon dont la réforme s'est faite qu'à l'introduction de l'APC. Une réforme implique une modification de notre système ou de nos modèles d'enseignement. L'adoption d'une véritable APC nécessite que soit entreprise une réflexion, programme par programme, afin d'identifier clairement les objectifs poursuivis concernant les connaissances minimales, les habiletés minimales et les attitudes à privilégier.

Cependant, il faut comprendre que cette démarche traduit un ensemble de croyances pédagogiques qui sont fondées sur des jugements de valeur. Il est alors essentiel de s'assurer que l'ensemble du corps enseignant adhère à ce système de valeurs pédagogiques qui oriente les actions à entreprendre. Toute transformation des structures du système éducatif doit être identifiée à un projet collectif d'une part et être encadrée, d'autre part, dans un programme de formation avec l'aide de personnes-ressources. Il est important que les gens à la base puissent se concerter, puissent participer à l'élaboration du projet

afin de pouvoir y adhérer. La direction doit donc favoriser l'émergence de projets.

Par exemple dans mon département, on a présenté un projet de programme de Sciences humaines en proposant une démarche d'encadrement des élèves pour qu'ils se sentent accueillis dès le départ et durant tout le programme. Les activités prévues, parfois individuelles, ne se déroulent pas nécessairement dans les cours. Notre point de vue est qu'il vaut mieux être en mesure de proposer des choses que de se les faire imposer, qu'il faut être proactif. Je crois que les directions doivent favoriser de telles démarches en concertation avec l'ensemble des départements, autrement ces démarches peuvent être perçues comme une intrusion d'un groupe dans le champ de la liberté des autres. L'importance de l'APC, dans la mesure où le milieu y adhère, c'est que les intervenants puissent se donner des objectifs communs et assumer une responsabilité commune face à ces objectifs-là. Ce que j'appelais tantôt la concertation.

Principaux traits de la pratique de cette enseignante au regard de l'approche par compétences

Concernant le programme :

- dans la mesure où il y a une concertation entre les différents enseignantes et les enseignants qui contribuent à un programme, on peut arriver à identifier des compétences minimales qui feront consensus;

- dans la mesure où le milieu y adhère, les enseignantes et les enseignants doivent se donner des objectifs communs et assumer une responsabilité commune face à ces objectifs-là;

- si les enseignantes et les enseignants s'attachent trop à leur contenu disciplinaire, ce sera plus difficile d'adopter l'APC, parce qu'ils vont s'en tenir au travail sur les concepts de leur discipline sans nécessairement développer des habiletés d'ordre soit interdisciplinaire, soit transdisciplinaire;

- l'identification des compétences requises pour la réalisation d'un programme amène à déterminer des seuils minimaux pour guider les élèves dans la réussite de leur programme et pour les préparer correctement à l'épreuve synthèse;

- afin de préparer correctement les élèves à l'épreuve synthèse, l'activité d'intégration doit permettre d'identifier le cheminement quant aux séquences de cours : le cheminement de l'élève par rapport à ce qui est requis à la première, à la deuxième ou à la troisième session.

Concernant la planification:

- les objectifs et les standards sont liés aux activités d'apprentissage;

- il y a deux grands volets en interaction, un axé sur la connaissance des concepts de la discipline et l'autre sur des activités d'analyse et de modélisation de ces concepts;

- les situations d'apprentissage sont planifiées en fonction de concepts transdisciplinaires et les élèves sont placés en situation de production;

- d'une approche plus descriptive, on passe à une approche plus analytique pour amener les élèves à être capables d'évaluer, de développer une attitude critique face aux situations;

- il importe de développer l'attitude à relier les questions d'ordre disciplinaire au contexte social dans lequel ces questions se manifestent;

- dans le secteur préuniversitaire, il y problème à exiger qu'il n'y ait qu'une compétence par cours, car cette compétence serait trop vague et ne serait plus signifiante.

Concernant l'intervention en classe :

- l'enseignante utilise une approche de type métacognition, de type «résolution de problèmes» dans le but de développer des habiletés pour rendre l'élève plus apte à évaluer lui-même les situations;

- il faut être plus attentif aux réactions des élèves en situation d'apprentissage pour les amener à découvrir comment ils apprennent. Pour ça, il faut leur en donner l'occasion, il faut leur permettre d'être actifs par rapport à leurs apprentissages. C'est donc dire l'importance de prendre en considération les différences dans les façons d'apprendre des élèves;

- dans son cours en économique, l'enseignante suscite l'analyse critique des élèves en les plaçant en situation d'analyser la valeur des entreprises par rapport à un jeu de circonstances économiques et sociales et, de la sorte, de comprendre que l'évolution des entreprises se réalise en fonction de ce contexte. Étant placés en situation de réfléchir aux enjeux des événements de l'actualité, les élèves ne sont pas limités pas à la seule connaissance des éléments d'actualité;

- les stratégies d'enseignement doivent être diversifiées pour inclure autre chose que la simple transmission des connaissances. Ce qui implique qu'il faut planifier des situations favorisant le développement d'habilités d'ordre transdisciplinaire, le développement d'attitudes de tolérance face à certaines situations;

- l'exercice d'analyse des comportements permet aux élèves de pouvoir identifier leurs capacités, leurs limites, de constater les différences entre eux;

- le recours à une variété plus grande de stratégies pédagogiques favorise l'atteinte des seuils de compétence, que ce soit sur le plan des connaissances, des habilités ou des attitudes;

- il importe de favoriser le transfert, c'est-à-dire le passage de la réflexion sur son processus individuel d'apprentissage à la réflexion sur le processus plus général relatif la réalisation d'une activité de production.

Concernant l'évaluation :

- avec la nouvelle politique d'évaluation des apprentissages, le plan de cours remis aux élèves comprend un plan d'évaluation avec des critères bien précis concernant les connaissances, les habileté et les attitudes;

- l'évaluation ne porte pas exclusivement sur l'acquisition des connaissances, car il est requis d'évaluer les savoir-faire et les savoir-être, les comportements et les attitudes;

- le passage de l'évaluation des connaissances à l'évaluation des compétences amène un changement radical dans la façon de concevoir la planification parce, en plus d'identifier des séquences d'enseignement en fonction d'un contenu disciplinaire, il faut introduire des séquences d'apprentissage où les élèves sont en situation pratique de production, en fonction de leur appropriation des connaissances;

- avec les mandats d'évaluation qui vont avec la réforme, la prise en compte de l'analyse critique comme objectif est prioritaire parce qu'il y a une évaluation de fin de programme, il y a une épreuve synthèse;

- il y a une place pour les élèves dans l'évaluation dans la mesure où les objets sont clairement identifiés dès la planification. C'est la responsabilité des enseignants de préparer des grilles très précises afin d'aider les élèves à évaluer le cheminement de leurs apprentissages;

- lorsqu'il est question d'évaluer une compétence ou un seuil de compétence, il faut diversifier ses méthodes d'évaluation et perfectionner ses outils pour que l'évaluation puisse informer les élèves à propos du degré d'atteinte d'une compétence, de leurs forces, de leurs difficultés, etc.

3.1.3.3 *Entrevue réalisée auprès d'un enseignant en microbiologie*

Cet enseignant donne ce cours dans le cadre du programme de Techniques de diététique

Quels sont les critères ou les points de vue qui t'ont guidé lorsque tu as sélectionné les contenus du cours?

Au départ, j'ai raisonné à partir de la logique de la matière elle-même, à savoir qu'il y a, en microbiologie, des notions essentielles, qui supposent d'autres connaissances, qui s'appuient elles-mêmes sur d'autres, et ainsi de suite.

Très vite, cependant, je me suis rendu compte que les éléments de microbiologie utiles à un futur médecin et ceux requis pour une technicienne en diététique n'étaient pas forcément les mêmes, et que les perspectives même de l'apprentissage pouvaient être différentes. J'ai donc cherché à me renseigner sur les situations concrètes dans lesquelles la future technicienne aurait à utiliser ses connaissances de microbiologie, de façon à me donner des critères pour choisir d'une façon plus pertinente les notions et les techniques à enseigner.

Comment as-tu obtenu cette information?

D'abord en analysant les questions posées par les élèves et en examinant les liens qu'elles cherchaient à faire entre mon cours et ceux de leur spécialité. J'ai ensuite demandé aux professeures du programme de me décrire concrètement les situations de travail des futures diplômées. J'ai même visité des lieux de travail de techniciennes dans le but de mieux connaître les conditions dans lesquelles elles exercent leur fonction.

À partir de cette information, quels changements as-tu été amené à faire?

Je dirais, globalement, que je suis passé d'un cours orienté vers la microbiologie générale à un cours ayant un but plus délimité et plus concret, celui de rendre les futures techniciennes capables d'identifier les facteurs ou situations susceptibles de provoquer des maladies alimentaires, et donc de prévenir de telles maladies.

Il va de soi qu'un tel changement de perspective a entraîné des choix très différents tant dans la matière enseignée que dans les méthodes utilisées.

❧ Peux-tu expliquer davantage ce changement de perspective?

La différence fondamentale vient de la nature même des gestes professionnels posés par les praticiens : pour le médecin, les connaissances en microbiologie sont nécessaires pour diagnostiquer et traiter certaines MALADIES chez UN PATIENT, tandis que pour la technicienne en diététique la microbiologie sera utile pour déceler des SITUATIONS PROBLÈMES et en prévenir les conséquences dans UN MILIEU donné.

Un exemple concret, l'utilisation du microscope : en médecine on a besoin d'analyses microscopiques très poussées, alors qu'en diététique il faut d'abord utiliser la vue et l'odorat pour distinguer, par exemple, entre bactéries, levure et moisissure, l'analyse microscopique venant par la suite confirmer les observations faites; sur le plan pédagogique, il en découle que la maîtrise du microscope n'a pas à être aussi poussée chez la future technicienne que chez le futur médecin.

❧ Est-ce que d'autres objectifs ou préoccupations ont influé sur tes choix pédagogiques?

Ma préoccupation première est que mon cours ait du SENS pour les élèves, qu'elles en voient la pertinence et les retombées concrètes; cela m'a amené à examiner, par exemple, dans quels autres cours du programme les notions de microbiologie pourraient être réinvesties.

Un autre souci constant est celui de développer l'autonomie des élèves, parce que ce sont elles qui auront non seulement à appliquer adéquatement leurs connaissances, plus tard, mais aussi à compléter par elles-mêmes la formation reçue en tenant compte des besoins spécifiques du milieu où elles exerceront leur profession. J'ai pu cultiver et vérifier leur sens des responsabilités par le soin qu'elles ont mis à composer leur prélab, à effectuer les expériences et à rédiger les rapports, ainsi que par leur intérêt pour l'information supplémentaire qu'elles pouvaient obtenir sur une base formative.

Quelle place cette évaluation formative occupe-t-elle dans ta pédagogie?

Une place centrale : il n'est pas question pour moi de faire une évaluation sommative tant que les élèves n'ont pas eu le temps d'acquérir les connaissances et les habiletés nécessaires. Concrètement, la première évaluation sommative n'a lieu qu'à la septième semaine de la session; jusque là, les élèves s'évaluent régulièrement elles-mêmes à partir de grilles d'évaluation ou de tests formatifs, et je leur fournis une rétroaction détaillée grâce à des commentaires imprimés à l'avance pour chaque type de travail.

Et que se passe-t-il pendant le reste de la session?

Pendant le reste de la session, les élèves, en dyades, sont responsables de choisir un projet d'analyse, de construire un protocole d'expérience, de faire l'expérimentation, de rédiger le rapport et d'en communiquer la teneur aux personnes concernées.

Le développement de l'autonomie, auquel j'ai fait allusion précédemment, se fait ici d'une façon suivie, chaque équipe ayant une marge de manœuvre à la mesure du niveau de compétence manifesté dans l'évaluation faite à la septième semaine.

Il n'y aura que de l'évaluation formative, ici encore, pendant toute la démarche de chaque équipe; la deuxième (et dernière) évaluation sommative aura lieu à la quinzième semaine.

Beaucoup d'enseignantes et d'enseignants sont convaincus que si on ne «récompense» pas les élèves par des notes, ils ne feront pas les travaux demandés. Comment expliques-tu que tes élèves soient motivées malgré l'absence de notes, sauf au milieu et à la fin de la session?

Je pense qu'il y a plusieurs facteurs qui concourent à ce résultat.

D'abord, j'insiste beaucoup, lors du premier contact de la session, sur les retombées importantes que peut avoir ce cours dans la vie personnelle et professionnelle de chaque élève;

j'établis donc clairement dès le départ que ce qui compte ici ce sont les acquis personnels durables que l'on fera et non pas les notes qui se retrouveront dans un bulletin.

Cette idée est immédiatement et constamment renforcée par le fait que chaque élève, de semaine en semaine, SE VOIT progresser, grâce à la rétroaction formative toujours présente. Ce reflet constant à chaque élève de la qualité de sa performance contribue beaucoup à sa motivation, vu qu'elle est sans cesse encouragée par la constatation de ses progrès ou stimulée par la confrontation avec ses lacunes.

En outre, le fait d'avoir toujours de nouveaux défis personnels, soit dans les expériences de laboratoire, soit dans les projets réalisés dans la seconde moitié du cours, soutient l'intérêt de chacune.

À cela s'ajoute, comme je l'ai dit, le fait que les élèves peuvent voir fréquemment les liens entre ce cours-ci et les autres parties de leur programme de formation.

Cela dit, je ne prétends pas que le succès est total : il y a toujours quelques élèves qui, pour diverses raisons, choisissent de ne pas s'investir dans le cours.

❧ **La rétroaction formative joue un grand rôle dans ta pédagogie; peux-tu nous la décrire davantage?**

Je parlerai d'abord de la partie laboratoire du cours. Le déroulement habituel d'une séance comporte les quatre étapes suivantes :

A. observation par chaque dyade des résultats de l'expérience réalisée la semaine précédente;

B. rédaction individuelle du compte rendu de cette expérience;

C. réalisation de l'expérience prévue pour la présente semaine, à l'aide de la feuille de prélaboratoire préparée par chacune avant le cours;

D. explication par le professeur du protocole de l'expérience de la semaine suivante.

Pour donner aux élèves une rétroaction détaillée ou les soutenir dans leur travail, une série d'instruments formatifs sont utilisés :

a) un questionnaire spécifique est fourni pour aider à la rédaction du prélab;

b) des commentaires préimprimés sont remis à l'élève pour servir de corrigé à son compte rendu (la copie de l'élève est parsemée de symboles, aux endroits appropriés, chaque symbole renvoyant à l'un des commentaires imprimés);

c) une autre série de commentaires porte sur des habiletés techniques;

d) d'autres commentaires existent pour des opérations particulières;

e) il existe aussi des tests formatifs pour amener les élèves plus rapides à évaluer par elles-mêmes la qualité de leur démarche.

Bref, chaque geste d'apprentissage fait l'objet d'une rétroaction précise à laquelle chaque élève participe.

Et quelles sont les caractéristiques de la partie théorie du cours?

Les premières minutes de chaque cours sont consacrées, encore une fois, à montrer le sens et l'utilité de ce qu'on va étudier.

Cela est suivi d'une vérification individuelle, à l'aide d'un questionnaire, des acquis cognitifs et des préconceptions au regard de ce qui va être présenté dans ce cours. La correction des réponses se fait en plénière, pour s'assurer que chaque élève est maintenant prête à comprendre la matière nouvelle.

Vient alors l'exposé de la nouvelle matière. Le but de l'exposé n'est pas de couvrir le contenu en détail — elles auront pour cela des notes de cours — mais plutôt de produire les résultats suivants :

A. faire voir le sens du contenu présenté;

B. amener les élèves à bien dégager l'essentiel de ce contenu;

C. faire en sorte qu'elles comprennent et mémorisent, ici et maintenant, ce contenu.

Pour atteindre ce dernier objectif, plusieurs moyens sont utilisés :

a) des questions, à divers moments de l'exposé;

b) des exercices d'application des concepts;

c) des simulations, des jeux de rôle;

d) le recours à des métaphores, à des analogies;

e) l'analyse de la structure de l'information;

f) la schématisation d'un ensemble de concepts;

g) la représentation de concepts, sous la forme de dessins, par chaque élève;

h) l'utilisation de divers autres moyens visuels.

Comme on le voit, il s'agit de faire faire par les élèves une grande variété d'opérations intellectuelles, à la fois pour soutenir l'intérêt et pour approfondir la compréhension.

Et le cours se termine habituellement par la distribution d'un questionnaire ou d'un exercice que chaque élève est libre d'utiliser pour faire la synthèse du cours; le corrigé, cependant, ne sera remis qu'aux élèves qui ont fait l'exercice.

❧ Y a-t-il d'autres éléments importants à signaler?

Il y en a au moins un, c'est l'exercice de communication qui a lieu à quatre reprises durant la session. Cet exercice se déroule comme suit.

A. Chaque élève choisit un thème à étudier, parmi les quatre proposés par le professeur, et fait l'étude de ce thème à la maison à partir de la documentation fournie.

B. En arrivant en classe, les élèves se regroupent par quatre, entre élèves ayant étudié le même thème. Dans ces groupes, qu'on peut appeler groupes d'expertes sur un sujet donné, la tâche consiste d'abord à échanger sur la compréhension du texte, puis à rédiger deux choses : d'une part une synthèse du texte étudié, d'autre part des questions portant sur le sens de ce texte.

C. Les élèves sont ensuite regroupées en équipe de quatre expertes différentes (une représentante par thème), avec pour tâche d'expliquer à tour de rôle aux trois coéquipières le thème dont chacune était «l'experte», et aussi de poser les questions préparées.

D. À la fin, chaque élève remplit un questionnaire d'autoévaluation sur la qualité de sa participation aux deux phases du travail en sous-groupe.

E. Les questions utilisées dans chaque sous-groupe sont aussi remises au professeur qui les colligera et en remettra la liste à toute la classe. Un certain nombre de ces questions se retrouveront dans un prochain examen.

Comme on le voit, c'est à la fois un travail d'étude de la matière et un exercice d'écriture puis de communication orale.

Il y a un point que tu n'as pas abordé, c'est celui de la difficulté de «passer toute la matière» du cours. Quelle est ta position à cet égard?

L'idée qu'il faille et qu'on puisse passer toute la matière souhaitable est une illusion, que j'avais pendant mes premières années d'enseignement, mais que j'ai perdue depuis longtemps. Il est vain de poursuivre des visées encyclopédiques; il faut aller à l'essentiel et faire faire des apprentissages en profondeur.

De toute évidence, tes décisions pédagogiques sont toujours faites en fonction des élèves; qu'est-ce qui t'a orienté dans ce sens?

Cela vient sans doute de l'idée de service qui est pour moi à la base même de l'enseignement : on n'enseigne pas pour se faire plaisir, pour cultiver ses matières préférées, mais bien pour aider les élèves à acquérir ce dont ils ont besoin pour leur carrière et pour leur vie.

Ce qui ne veut pas dire que l'on n'y trouve pas de satisfactions personnelles; au contraire, l'enseignement est pour moi une occasion privilégiée de me réaliser sur les plans personnel et professionnel; et plus j'avance dans cette profession, plus j'y trouve une stimulation à la créativité sous toutes ses formes.

Principaux traits de la pratique de cet enseignant au regard de l'approche par compétences

La caractéristique première de l'approche par compétences réside dans le fait que ce sont les exigences de la future profession qui déterminent les choix pédagogiques faits par l'enseignant ou l'enseignante, et non plus les impératifs de la discipline elle-même, ou encore ses préférences personnelles. Or, dans la pédagogie décrite ci-dessus, on constate que la première démarche de l'enseignant a été, justement, de se renseigner avec soin sur les situations qui, dans la future profession de ses élèves, exigeraient telle connaissance et telle habileté, puis, ces renseignements obtenus, le choix des contenus et des méthodes a été fait en conséquence.

Le deuxième trait fondamental de l'approche par compétences est l'accent mis sur les activités d'apprentissage plutôt que sur les gestes d'enseignement. Cette caractéristique se retrouve aussi dans la pédagogie décrite, puisque l'on y voit que ce sont les élèves qui préparent, réalisent, évaluent et décrivent eux-mêmes leurs expériences de laboratoire, sous la supervision due l'enseignant et à l'aide des instruments fournis.

Un autre trait de l'approche par compétences est le recours à une évaluation critériée, puisqu'il faut pouvoir mesurer la performance des élèves au regard d'aspects et de standards définis à l'avance. Cet élément caractérise aussi la pédagogie décrite, puisque l'examen de la mi-session permet de situer la performance de chaque élève au regard des objectifs terminaux de la partie laboratoire et que le recours constant à des commentaires préimprimés montre bien que les exigences et les standards sont précis et connus de tous.

3.1.3.4. *Entrevue avec un enseignant en histoire*

Cet enseignant donne les cours d'Histoire de la civilisation occidentale et d'Histoire de États-Unis, du programme des Sciences humaines.

Un sujet tel que «L'histoire de la civilisation occidentale offre un contenu encyclopédique : comment t'y prends-tu pour réduire la matière aux dimensions d'un cours de 45 heures?

Je choisis d'abord le point d'arrivée qui, pour moi, doit absolument être le présent dans lequel vivent les élèves; de là, je remonte dans le temps pour y retrouver les origines de la situation actuelle, en identifiant les moments clés et les événements charnières de l'évolution.

J'insiste sur l'importance du choix de tel ou tel point d'arrivée du cours, parce que ce choix détermine non seulement celui du contenu du cours, mais aussi celui du matériel pédagogique et des méthodes d'enseignement au regard des objectifs de formation fondamentale à poursuivre dans ce cours d'histoire et dans le cadre d'un premier trimestre au collège.

Ainsi, dans le cours en question, j'ai choisi comme situation d'arrivée la synthèse que présentent Guay et Dionne en conclusion de leur manuel *Histoire et civilisation de l'Occident* où se trouvent résumées en cinq points «les lignes de force de la civilisation occidentale» :

1. une vision du monde centrée sur l'individu et la conquête de ses libertés;
2. une extension de cette vision à l'État moderne, national et démocratique;
3. une approche scientifique, rationaliste de l'univers et des phénomènes de la nature;
4. l'esprit d'entrepreneurship, la propriété privée et le capitalisme;
5. un humanisme chrétien, c'est-à-dire une exigence spirituelle de développement personnel harmonieux et une morale du partage avec les démunis de l'ensemble de la société.

Il fallait choisir une synthèse aussi englobante, parce que le travail que j'allais demander aux élèves à la fin du cours devait pouvoir intégrer la plus grande variété possible de valeurs ou de dimensions.

Les cinq traits de l'Occident contemporain que tu viens d'énumérer constituent donc les points d'arrivée d'autant de trajectoires dont les élèves devront suivre l'évolution à travers l'histoire?

Exactement, sauf que pour ce faire j'ai choisi de ne pas remonter à l'Antiquité, mais de commencer vers le XVe siècle au moment où l'Europe se lance dans l'exploration et la conquête du monde. Je précise qu'en 15 semaines il serait vain d'essayer de parcourir l'histoire de l'humanité, et que ce qui importe, c'est de chercher dans l'histoire le sens du temps présent. Sans compter qu'il faut aussi intégrer la formation fondamentale.

Quelle est exactement la démarche que les élèves ont à faire?

Chaque semaine, les élèves ont un ou plusieurs textes à lire décrivant des événements ou des situations qui marquent une étape importante dans l'évolution. (Je signale, en passant, que la sélection judicieuse de ces textes est capitale si l'on veut que les élèves puissent voir les interrelations des événements et les ramifications des thèmes.)

Pour guider la lecture, des questions avaient été fournies, auxquelles chaque élève doit répondre en deux pages environ, travail qui constitue une condition de participation au cours.

La première partie du cours consiste donc à échanger entre élèves sur les réponses rédigées par chacun et chacune; il y a ensuite plénière et discussion générale. À la fin de chaque cours, chaque élève doit noter dans la «fiche d'observation» les éléments nouveaux qu'il a appris au regard des thèmes ou valeurs qui constituent la grille d'analyse.

Tu te réfères ici aux cinq lignes de force ?

Oui. Chacun des thèmes, avec ses subdivisions, est reproduit dans la fiche, dont la structure est la suivante.

330-910 HISTOIRE DE LA CIVILISATION OCCIDENTALE	
Fiche d'observation / période :	
UNE VISION DU MONDE	
centrée sur l'individu et la conquête de ses droits	
EXTENSION DE CETTE VISION À L'ÉTAT	
moderne national démocratique	
UNE APPROCHE DE L'UNIVERS	
scientifique rationaliste	
PRÉSENCE BIEN ÉTABLIE	
d'un esprit d'entrepreneurship de la propriété privée du capitalisme	
UN HUMANISME CHRÉTIEN	
Ouverture, solidarité morale de partage avec les démunis	
DES VALEURS À AJOUTER? *NOUVELLES OU OUBLIÉES?*	

❧ **C'est donc en remplissant cette fiche que chaque élève est amené à constater l'évolution des valeurs et des institutions de l'Occident et à s'en donner une vision intégrée?**

C'est, en tout cas, le but visé. Et les élèves savent que l'examen final comportera une question synthèse pour laquelle ils se seront préparés en remplissant chaque semaine leur fiche d'observation.

❧ **Je pense que tu appliques déjà depuis longtemps cette formule pédagogique.**

Effectivement. C'est une façon de procéder que j'utilisais

depuis plusieurs années dans mon cours d'Histoire des États-Unis. Dans ce cours, les concepts dont les élèves devaient suivre l'évolution étaient les suivants : démocratie, égalité, liberté, droits de la personne, esprit d'entreprise, capitalisme, classes sociales, mobilité sociale et progrès.

La formule pédagogique était sensiblement la même :

- lecture, écriture et discussion, dans le cadre des exercices et des ateliers;
- vue d'ensemble et explications, sous la forme de quelques exposés;
- synthèse individuelle progressive, par le biais de la fiche hebdomadaire.

À cela s'ajoute le fait qu'au début de chaque cours sont écrits au tableau :

a) le plan de ce cours;

b) les questions d'un examen futur auquel ce cours-ci devrait fournir les réponses.

Principaux traits de la pratique de cet enseignant au regard de l'approche par compétences

L'approche par compétences prévoit une épreuve synthèse couronnant le programme et, par voie de conséquence, une épreuve analogue au niveau de chacun des cours. L'un des traits dominants de cette épreuve est son caractère intégrateur : il faut que l'élève soit amené à réaliser une tâche complexe par quoi il manifestera qu'il a intégré ses divers apprentissages, intégration qui aura dû avoir été construite tout au long du cours.

Or, l'organisation pédagogique des cours d'histoire (qui n'ont été décrits ici que dans leurs grandes lignes) possède comme caractéristique dominante l'intégration progressive et orchestrée des connaissances pour dégager le sens global de l'évolution de la civilisation, sens que l'élève doit expliquer à l'occasion d'une épreuve écrite à la fin du cours.

Autre élément de l'approche par compétences, que l'on trouve aussi dans la présente pédagogie : l'accent mis sur les activités d'apprentissage plus que sur les gestes d'enseignement; en effet, ce sont les élèves, ici, qui analysent les textes, qui les discutent, qui posent des questions et qui font leur synthèse, l'enseignant étant la personne qui orchestre le tout, qui explique et complète l'information et qui, globalement, aide les élèves à découvrir le sens de l'ensemble.

3.1.3.5 *Entrevue avec un enseignant du programme de Techniques de transformation des matières plastiques*

Il s'agit ici de deux cours, «Propriétés physiques» et «Techniques de transformation des matières plastiques 1», qui se situent au quatrième trimestre du programme de Techniques de transformation des matières plastiques.

❧ Ces deux cours sont perçus comme très concrets par les élèves et l'expérimentation des élèves y tient une grande place. As-tu toujours procédé de la même façon dans ces cours?

Au début de mon enseignement, j'étais assez classique. Mes années d'enseignement de même qu'une expérience à l'Association étudiante de l'université m'ont permis de prendre davantage conscience des besoins des élèves et ont entraîné une modification de mes pratiques. Ma vision du travail d'ingénieur m'a également influencé, puisqu'il s'agit, pour moi, d'un travail de réflexion et d'analyse qui se doit d'être autonome, autodidacte et original, et il me semble que c'est identique pour le technicien. Je cherche donc à placer l'élève dans des situations où il doit se prendre en main et faire preuve d'autonomie et de débrouillardise.

❧ Quels sont les principaux éléments qui influencent la planification de ton enseignement?

Dans ma planification, la fonction de travail est le paramètre le plus important, mais ma vision du travail de technicien et ma conviction de l'importance de l'autonomie influencent mes choix pédagogiques. Je considère que notre programme de formation, élaboré par compétences, est un précieux support notamment parce que les exigences du marché du travail sont considérées pour en déterminer le contenu essentiel. La planification du cours suivant l'approche par compétences fait en sorte que la programmation des activités est mise en évidence et que les activités d'apprentissages sont beaucoup mieux définies. Toutefois, j'aime bien me garder une certaine marge de manœuvre de manière à pouvoir tenir compte du vécu du groupe.

Dans l'exercice de ta planification, travailles-tu seul ou en équipe?

La concertation entre les enseignants est essentielle. Je dirais même que les élèves sentent très rapidement s'il y a un lien réel entre les cours, et entre les activités d'un cours et le cours. Si dans les premiers cours, on ne fait pas le lien avec les cours précédents et on n'annonce pas aux élèves qu'il y aura des liens avec les cours ultérieurs, ils vont se dire : «un cours c'est un cours, c'est une boîte et quand j'ai fini de remplir la boîte, je la ferme, je la range et je n'en ai plus besoin».

Comme nous sommes un petit département, nous travaillons beaucoup en équipe. Ainsi les liens entre les différents cours ont été déterminés lors de la rédaction du programme élaboré par compétences ainsi que dans certaines réunions d'équipe durant lesquelles chaque enseignant présente son cours à ses collègues. Les enseignants du programme cherchent également à faire respecter, dans l'ensemble des cours du programme, les consignes enseignées dans un cours.

Dans ta planification et ton intervention pédagogiques, comment prends-tu en compte le vécu des élèves?

Tous les élèves arrivent avec un vécu et certaines connaissances. Aux élèves qui éprouvent certaines lacunes, je conseille quelques études autodidactes alors que je mets à profit l'expérience des élèves, plus particulièrement de ceux qui profitent du programme d'alternance travail-étude et qui ont approfondi certains procédés. Le plus possible, je cherche à placer les élèves dans des situations où ils doivent eux-mêmes expliquer quelque chose à quelqu'un qui n'est pas nécessairement de l'équipe, de la classe ou du département (visites industrielles, journée portes ouvertes, etc.).

Tu parlais tantôt d'autonomie et de prise en charge, comment arrives-tu à la soutenir chez tes élèves?

Notre cahier de laboratoires est conçu de manière à permettre aux élèves de visualiser l'équipement, de le décrire, d'en comprendre le fonctionnement sans qu'il y ait eu nécessairement de démonstration préalable. On y retrouve des activités (matériel, instructions, questions) ainsi que des grilles d'évaluation qui donnent, aux élèves,

une bonne idée des critères d'évaluation et les amènent à découvrir par eux-mêmes l'effet du changement de certains paramètres.

Dans le projet, comme dans la réalité industrielle, toute l'information est en langue anglaise sauf dans la note de service. Les élèves sont donc confrontés à un problème de langue, mais également à un problème de format et de présentation des informations dans les trois soumissions. La tâche est réalisable et toutes les ressources sont disponibles. Pour ma part, je guide l'élève sans donner les réponses. Lors des consultations individuelles ou d'équipe, j'éclaircis certains éléments, je réponds aux questions que je juge pertinentes plutôt que d'expliquer la note de service.

❧ **En plus des activités en laboratoire, quelles sont les autres activités pédagogiques que tu proposes aux élèves?**

De façon générale, je peux dire que je m'efforce d'être imaginatif de manière à ce que ça ne soit pas toujours de la théorie en classe, des examens et des exercices de laboratoire.

J'enseigne la théorie en tentant de la rendre le moins aride possible en m'appuyant sur des exemples de l'industrie, en présentant des objets ou en allant au laboratoire voir les pièces d'équipement.

Je soumets également aux élèves un projet qui simule le travail qu'ils auront à faire lorsqu'ils seront techniciens ou techniciennes. Dans ce projet, je vise la synthèse de certains éléments importants du cours, mais je suis davantage axé vers le développement de la réflexion et de l'analyse que vers l'acquisition de connaissances. Concrètement, le projet tient sur une feuille et est écrit sous la forme d'une note de service d'un supérieur hiérarchique à son équipe technique. On y retrouve la description d'une situation accompagnée de trois soumissions d'équipement de compagnies différentes et de quelques directives. On invite les élèves à soumettre leur recommandation pour une date donnée. L'encadrement se fait surtout par la consultation en dehors des heures de cours, par les discussions avec le professeur et par les visites au centre de documentation. Il est également prévu, à l'intérieur des cours théoriques, de prendre 10 à15 minutes pour répondre à des questions générales liées aux projets.

Plus spécifiquement, la tâche que doit réaliser l'élève consiste à :

- comprendre et interpréter le mémo;
- évaluer trois compagnies;
- éliminer une compagnie en apportant les justifications appropriées;
- comparer les avantages et les désavantages des compagnies restantes;
- effectuer les recommandations appropriées;
- rédiger un rapport, d'au maximum 5 pages;
- remettre le rapport au gestionnaire;
- présenter les recommandations au groupe.

❧ Ce projet semble bien important pour toi, que développe-t-il chez tes élèves?

J'essaie, dans la plupart de mes cours, de placer les élèves en situation de projet. Il s'agit d'une situation analogue à ce que retrouveront les élèves sur le marché du travail et les élèves y développent des habiletés et des attitudes que je juge importantes et même essentielles pour faire face à leur prochaine réalité de travail : travail en équipe, interaction sociale, réflexion, compréhension, analyse, structuration et organisation des idées, comparaison et justification, communication orale, communication écrite, curiosité scientifique, autonomie.

❧ Comment procèdes-tu pour assurer l'évaluation de tes élèves?

Dans l'ensemble du cours, je tente de faire le plus d'évaluations formatives possibles avant de procéder à l'évaluation sommative. Le grand nombre d'heures en contact dans les laboratoires avec les élèves me permet d'obtenir beaucoup d'information sur ces derniers et de leur suggérer certains réajustements.

Je fournis, le plus souvent possible, des grilles d'évaluation. Ainsi, l'évaluation de l'exposé se fait avec une grille d'analyse que j'ai tirée du *Guide pratique pour préparer*

et donner un exposé oral et les grilles d'évaluation des laboratoires sont disponibles dans le cahier de laboratoires.

Le plus possible, j'essaie de faire participer les élèves à l'évaluation. Ainsi, dans les projets, un pourcentage de la note est alloué à une autoévaluation de chacun des membres de l'équipe. Pour les laboratoires, le responsable du groupe est mis à contribution.

Principaux traits de la pratique de cet enseignant au regard de l'approche par compétences

L'analyse effectuée tente de dégager de cette pratique enseignante, qui existait bien avant la mise en place de l'approche par compétences, certains aspects que l'on peut considérer conformes à cette approche.

Dans sa pratique, cet enseignant accorde une grande importance à la situation de travail du futur technicien et de la future technicienne pour effectuer le choix des activités pédagogiques qui sont proposées aux élèves. Il utilise d'ailleurs des situations concrètes de travail afin d'élaborer le projet soumis aux élèves.

Comme le développement de compétences peut difficilement s'inscrire dans un seul cours, mais plutôt dans l'ensemble d'un programme, la vision de l'enseignant, quant à l'importance de la concertation entre les membres de l'équipe enseignante et à la nécessité d'effectuer des liens entre les cours, les exigences et les activités des élèves dans un programme, est également en accord avec l'approche par compétences.

Sur le plan pédagogique, il privilégie la prise en charge et l'autonomie chez les élèves en les incitant à s'investir dans un projet, à collaborer au cours à partir de leurs expériences et à expérimenter plutôt que de se limiter à appliquer. Il incite les élèves à l'action et évite de donner les réponses préférant les guider vers la découverte.

L'enseignant vise également le développement d'habiletés et d'attitudes transdisciplinaires qui sont intégrées aux compétences.

Concernant l'évaluation, il rend disponibles des grilles d'évaluation et, à l'occasion, fait participer ses élèves à l'évaluation. De même que les compétences se développent graduellement, ses exigences progressent au fur et à mesure que les élèves avancent dans le programme.

3.1.3.6 *Entrevue réalisée auprès d'une enseignante en diététique*

Cette enseignante intervient dans les domaines de la nutrition clinique et appliquée pour les programmes de Techniques d'hygiène dentaire et de Techniques de diététique, et est responsable d'un nouveau cours complémentaire, l'ensemble 2 «culture scientifique et technologique».

Comment réalises-tu la planification d'un cours?

Avant la session d'enseignement, puisque je suis dans un domaine qui évolue rapidement, je m'applique à reprendre le contenu puis à peaufiner l'approche pédagogique. Pour ce, le plan de cours me sert de fil conducteur, puisque, dans le courant de la session, j'ai pris l'habitude de l'annoter par des mots clés. Je regarde le contenu scientifique d'abord, et, ensuite, je vérifie les changements dans les modules de cours pour adapter les documents de travail. Quand le plan de cours est bien fait, je m'attarde à la planification détaillée.

Qu'est-ce qui te guide dans cette planification?

Au fond, je pars toujours de l'ensemble. Je regarde les objectifs généraux, je sais où est-ce qu'on va et je choisis ce qui est prioritaire au regard des objectifs : ce que je retiens ou rejette se décide en fonction des objectifs. Puis, je place ensemble ce qui va le mieux, comme par exemple, les thèmes plus faciles au début ou ceux par lesquels on acquiert les concepts de base, et je continue ainsi selon le degré de difficulté. Par la suite, je détermine les objectifs spécifiques et le contenu.

Donc, tu te réfères aux objectifs généraux pour accorder de l'importance à tes choix?

Oui, les objectifs terminaux ainsi que les besoins du marché du travail. Comme par exemple, en santé dentaire, je dois développer l'habileté d'aller chercher l'information rapidement auprès du client sur leurs habitudes alimentaires; alors, les choix d'activités sont guidés par cet objectif. Je gradue le degré de difficulté (du plus simple au plus complexe) et je définis les activités d'apprentissage pour les élèves.

Pour moi, le plan de cours présente les grandes lignes de la session, les habiletés à développer et les exigences

d'ensemble. Quand les objectifs sont déterminés, les contenus précisés et les habiletés définies, c'est clair! et pour l'enseignement, c'est plus facile ainsi!

Et, en classe, tu te sers de cette planification?

Pour les grandes lignes, je me sers toujours du plan de cours! Comme j'aime me retrouver en classe, que je suis très à l'aise avec le contenu, je peux me retourner très facilement selon les réactions des élèves. Si ça ne marche pas, si ce que j'ai choisi ne les intéresse pas, je laisse place à la spontanéité, je change une activité, j'amorce un exercice en ayant toujours en tête la priorité pour ce cours.

Cela veut-il dire que tu tiens compte aussi des particularités des groupes d'élèves?

Pour le déroulement des cours pendant la session, oui. Quand j'ai cerné le groupe (et ce, pendant les deux premières semaines du trimestre), j'essaie de m'orienter vers ce qui fonctionne le mieux pour doser le travail en classe. Pour les élèves qui ont besoin d'être sécurisés, de savoir longtemps d'avance ce qu'il faut faire, j'utilise plus fréquemment le plan de cours. Toutefois, les groupes n'apprennent pas tous de la même façon. Les uns, c'est par un exposé ou une bonne synthèse de la matière, les autres, c'est en faisant des exercices. Par exemple, avec un groupe plus passif, je compose avec des exercices, des stratégies plus actives, surtout quand les cours sont en fin de journée.

Tu manifestes une certaine souplesse, alors?

Oui, et ça me plaît ainsi. C'est l'expérience avec les élèves qui me guide, tout en n'oubliant pas les objectifs de la formation.

Et si on parlait de l'évaluation des apprentissages, tu te réfères à quoi?

Comme c'est un apprentissage par objectifs, j'évalue en fonction des objectifs. Par exemple, si c'est inscrit *décrire* dans l'objectif, à l'examen, la question placera l'élève en situation de décrire, et ainsi de suite. Dans ce contexte, les élèves étudient avec leur plan de cours. Mais, je trouve que c'est une évaluation qui fait appel aux premiers niveaux de connaissance, c'est très compartimenté, ce sont des

apprentissages par tiroirs. On n'évalue pas l'analyse ni la synthèse de cette façon; une question en dehors du contexte, et certains élèves ne s'y retrouvent plus.

❧ C'est une observation juste ! et ...

Dans les cours par compétences, par contre, selon les nouveaux cours complémentaires, j'évalue en me référant aux critères de performance et je fais des examens formatifs avant les examens sommatifs. Les examens formatifs sont comme un prétest, ils ne comptent pas et il y aura des questions du même genre au sommatif.

❧ C'est un surcroît de travail pour toi ou ...?

La correction est faite par les élèves deux à deux en classe. Je n'ai pas de corrigé quand ils peuvent trouver toutes les réponses dans leurs notes. Mais si une question est plus complexe et fait appel à l'analyse et à la synthèse, comme formuler une hypothèse, je donne une rétroaction verbale.

❧ Si les élèves corrigent, y a-t-il un effet?

Les premières fois, ce n'est pas évident! car, ils ne comprennent pas pourquoi il faut faire deux examens sur le même objet, c'est comme de la répétition pour eux. À ce trimestre-ci, le formatif a permis d'avoir des notes plus hautes et il y a moins d'échecs.

❧ L'évaluation te semble-t-elle plus juste?

Pas vraiment, car dans l'enseignement, l'évaluation est la partie la plus difficile. On vérifie la manifestation du savoir, mais non les savoirs réels. Comme je suis plutôt globaliste et auditive, les élèves qui ont le souci du détail, donc plus analytiques, ont de la difficulté à répondre aux questions que je formule. Alors, je reformule des questions pour rejoindre ces différentes formes de pensée.

Il me faut aussi vérifier le langage que j'utilise pour m'assurer que les élèves comprennent bien les questions. Ce ne sont pas toujours les mots de la discipline qui font problème, mais les verbes dans la question habituellement. Quand la situation est critique pendant un examen, je donne des consignes claires pour tout le monde.

Il y a aussi les savoir-être à évaluer et à identifier clairement. Par exemple, comment vérifier la notion d'empathie; pour la définition, ça va, mais pour le geste ou l'attitude empathique, c'est plus complexe. Des cotes ou des échelles descriptives sont plus significatives que des points pour évaluer les attitudes.

❧ Comment se déroule le premier cours de la session?

La dynamique du premier cours en août est bien différente de celle du trimestre d'hiver. Généralement, je commence par une activité d'ancrage qui fait un lien avec les vacances pour ensuite introduire la matière du cours. Suit le moment des présentations : je présente mes intérêts face à la matière, à la technique, et les élèves se présentent. Puis je prends le temps de situer la matière par rapport au programme; c'est très important de faire un lien avec le programme. Même en cours complémentaire, je fais des liens avec leur vie personnelle, leur devenir comme bon citoyen ou bonne citoyenne. Je me fais un schéma général d'intervention, et je me fie à mes intuitions.

❧ Pour toi, un cours type, ou une leçon, ça se déroule comment?

Même si je suis bien intuitive, que je ne suis pas une organisatrice-née, selon le climat du groupe, c'est la méthode de l'exposé informel que je préfère et que j'utilise beaucoup. Comme la matière m'intéresse énormément, que je la connais bien, je peux en parler longtemps, alors, ce n'est pas difficile du tout de poser des questions ou d'en susciter pendant le cours. Et c'est généralement bien reçu par les élèves, sauf pour les groupes où les élèves sont davantage pratiques car ils exigent plus d'exercices.

1) Au début du cours, je demande ce que nous avons vu au dernier cours. Les élèves se rappellent du sujet ou des activités que nous avons faites. Je rebâtis avec eux le dernier cours et j'en fais un résumé rapide.

2) C'est une partie plus formelle où j'explique du contenu, soit les connaissances et les principes qui dirigent les savoir-faire, tout en suscitant des questions sur les savoir-être. Je m'attends à ce que les élèves puissent les nommer et faire des liens avec leurs expériences de vie.

3) C'est le temps de développer des applications sur les contenus. Souvent, ils ont à composer des menus, car

c'est une habileté intégratrice et ils sont plus actifs. À d'autres occasions, ils font une expérimentation précise.

4) La fin du cours, c'est un problème! J'ai de la difficulté à arrêter le processus en cours, car les élèves travaillent à leur rythme dans l'activité pratique d'application. Même si je fais un exposé, j'oublie l'heure.

Est-ce qu'il t'arrive de faire des rappels ou des retours sur la matière vue ou sur les applications réalisées?

Tout à fait! Je sens le besoin de faire des conclusions. Comme à la fin de chaque cours, c'est plus difficile, je le fais à la fin d'un module ou d'un chapitre, ou quand c'est nécessaire. À l'intérieur d'un cours, il m'arrive de revenir sur des points que nous avons vus et je fais des liens. Les élèves me le demandent aussi quand ils en sentent le besoin; c'est comme le langage commun du groupe, même si on fait des conclusions au début! Par exemple, dans les nouveaux cours complémentaires, la troisième partie, c'est une expérimentation et les élèves ne travaillent pas tous à la même vitesse. Alors, au début du cours suivant, je fais le point sur la démarche scientifique de la dernière expérimentation, je fais des liens ou j'aide à découvrir des similarités avec les démarches précédentes. Car, c'est important pour moi la rétroaction sur ce qui s'est fait.

Dans ce déroulement en classe, il y a bien sûr la stratégie pédagogique de l'exposé informel?

C'est vraiment celle que je privilégie. Je n'ai pas de difficulté à communiquer avec un groupe, j'ai un bon bagage relativement à la matière et en général, je me fais confiance et c'est parti. Le reflet du groupe est quand même très important et je ne suis pas impressionnée du tout par une question à laquelle je n'ai pas de réponse, c'est une occasion de chercher ensemble.

Là où j'ai le plus de difficulté, c'est d'organiser les travaux d'équipe dans une classe, je ne maîtrise pas cette habileté. Si je le fais, je donne des consignes très précises et il faut que l'équipe ait un travail ou un document à produire; et comme je ne suis pas à l'aise, je limite le temps pour réaliser l'activité. Je ne serais pas du tout à l'aise dans de longs ateliers avec les élèves; à chacun ses talents!

Le travail en équipe fait-il partie des compétences de votre programme?

Dans les cours complémentaires, le travail en équipe permet une meilleure utilisation des ressources, puisque ce sont des groupes hétérogènes. Il me permet aussi de créer un certain sentiment d'appartenance dans le groupe.

En Hygiène dentaire, c'est une approche plus individuelle pour développer l'habileté à aller chercher des renseignements face à un client. Spontanément, je fais travailler les élèves en dyade ou en triade, surtout dans les petits groupes-classes et ça va.

En Techniques de diététique, le travail en équipe fait partie de la compétence à acquérir. Toutefois, les cours que je donne dans ce programme sont basés sur des connaissances, des habiletés et des savoir-être pour intervenir avec un individu; je me sens donc moins concernée. Par contre, en Cuisine expérimentale, c'est différent; les gens doivent travailler continuellement en équipe, avec du matériel précis et des objectifs déterminés. Je m'accorde ainsi sur les exigences du marché du travail.

Dans un cours avec les élèves d'Hygiène dentaire, j'ai quelques exercices à réaliser en équipe de 4 ou 5; cette semaine-là, je suis plus tendue. Le travail en équipe exige de bien se préparer, d'avoir un encadrement précis, de faire comprendre l'enjeu du partage des ressources à l'intérieur de l'équipe, sinon, les élèves se divisent le travail à faire, alors que tous doivent faire l'ensemble du cheminement, de la démarche.

Alors, pour toi, c'est le climat de communication qui importe dans une classe?

Oui, je privilégie l'interaction dans une classe, tout en respectant certaines consignes. Je demeure celle qui donne le droit de parole; je repère ceux qui lèvent la main et à chacun son tour. Je fais aussi parler ceux qui ne parlent pas souvent. J'ai de la facilité à lire le paralangage; si quelqu'un veut parler, je le vois rapidement, surtout dans les petits groupes et lorsque je connais bien les élèves.

Et si les questions vont au-delà de la matière?

J'accepte d'aller en dehors de la matière quand c'est pour cautionner les savoir-être. Par exemple, une discussion sur

le racisme à partir d'habitudes alimentaires observées, ou des questions d'éthique. Je garde toujours des objectifs de formation fondamentale en toile de fond et j'y donne du temps dans les cours si le moment s'y prête.

Je remarque que ce qui est primordial dans le climat, la communication en classe, c'est le respect des élèves, ne pas juger une intervention d'un élève, car les jeunes n'acceptent pas d'être jugés. Être respectueux et positif, aider les moins expressifs à formuler leurs questions, souligner la contribution de l'un parce qu'il a posé une question clé, de l'autre parce qu'il a apporté une idée pertinente, autant de petits gestes qui maintiennent un bon climat d'apprentissage...

Les journées où ça ne va pas, c'est peut-être parce qu'on a manqué les signaux du groupe, on a été moins attentif aux attitudes, au non-verbal, au paralangage. Même s'il est reconnu que la capacité d'attention est d'une vingtaine de minutes, quand c'est un sujet qui touche les élèves profondément, on peut y consacrer une heure et ils ne sont pas rassasiés. Profiter de la lecture des réactions du groupe à la minute près, c'est très bon pour sortir d'un cours ordinaire et le rendre vivant! Un cours est vivant quand il y a toujours de l'interaction pour soutenir le climat d'apprentissage d'abord!

❧ Tu t'intéresses au climat pour favoriser les apprentissages?

Oui, j'ai appris dans un cours PERFORMA que les élèves ont différentes façons d'apprendre : les uns, par les émotions, les autres, par la pratique; d'autres par des théories, des modèles. Je suis plutôt attentive à la dimension affective pour favoriser les apprentissages. Il ne s'agit pas de faire un *happening* à chaque cours, mais d'être présent à ce qui se passe. Je laisse place à l'affectif, car dans le domaine des comportements alimentaires, il importe de faire réfléchir sur toutes les dimensions à partir de ce que les élèves vivent et expérimentent.

❧ Une dernière question : est-ce que tu t'épanouis comme professeure en travaillant de cette façon avec les élèves?

Je dis toujours que tant que je serai bien dans une classe, que la communication sera bonne avec les élèves, ça va aller! C'est aussi la curiosité intellectuelle qui me stimule;

en nutrition, il y a des défis intellectuels, de nouvelles expérimentations et je m'y intéresse beaucoup. C'est très motivant!

Avec les élèves, avec le temps et l'expérience, je sais qu'il y a des cycles à tous les trois ans environ. Alors, quand j'ai un groupe plus difficile, je prends une distance face à cette situation car je sais que j'ai fait tout ce qu'il faut pour les stimuler et les intéresser, mais que je ne peux faire le bout de chemin qui leur revient.

Avec les années aussi, s'installe un degré d'accoutumance et c'est confortable ainsi! Pour moi, c'est important de changer de programme, de prendre de nouveaux cours, de me donner d'autres défis. Et ce, tout en restant dans mon champ d'intérêt initial qui se rapproche de moi comme personne.

Je crois que, pour les élèves, percevoir qu'on est bien dans ce que l'on fait parce que cela correspond à ce que l'on est, c'est un message sécurisant. Je ne m'inquiète pas si, avec moi, c'est pareil d'une semaine à l'autre, car ils connaissent la variété des styles d'apprentissage à l'intérieur de l'ensemble de leurs cours avec différents professeurs.

Principaux traits de la pratique de cette enseignante au regard de l'approche par compétences

Le cheminement pédagogique de cette enseignante est caractérisée par son intérêt pour le climat d'apprentissage en classe, climat inspiré par les objectifs terminaux de ses différents cours et les exigences du marché du travail. Les résultats attendus à la fin du cours ou du programme sont clairs pour elle, guident sa planification d'ensemble, et transparaissent en filigrane dans les méthodes pédagogiques où elle se sent à l'aise et qui permettent de favoriser les interactions en classe.

Les défis pédagogiques occasionnés par le renouveau stimulent sa créativité et sa curiosité intellectuelle pour penser des démarches d'apprentissage ajustées aux différentes façons d'apprendre qu'elle décèle rapidement dans les groupes d'élèves. Elle se questionne sur l'évaluation des apprentissages et est disposée à expérimenter de nouvelles formes d'évaluation qui rendraient compte vraiment des habiletés et des savoir-être attendus dans la formation des élèves. Son ouverture d'esprit et l'importance qu'elle accorde au climat de communication en classe sont propres à favoriser des apprentissages significatifs pour les élèves.

En somme, l'approche par compétences demande de bien connaître le profil de formation, de créer un climat positif en classe, d'observer la progression des apprentissages, de donner du sens aux différentes activités pédagogiques en facilitant des transferts avec les expériences de vie, voilà des éléments clés déjà présents et en potentiel dans cette pédagogie.

3.1.3.7 *Entrevue réalisée auprès d'un enseignant en Technologie du génie électrique*

Cet enseignant, qui a participé à l'élaboration, à l'implantation du programme dans son collège et l'évaluation formative de ce dernier dans le réseau, donne le cours de Circuits; il s'agit d'un cours de spécialité en Technologie de génie électrique (TGÉ) qui se donne à la deuxième session. C'est un cours obligatoire, peu importe l'option choisie, préparatoire à d'autres cours du programme.

Ce cours est-il élaboré selon le modèle de l'approche par compétences?

Oui, mais j'ai l'impression que c'est plus la didactique et les sujets abordés qui ont été modifiés. J'ai de la difficulté à évaluer jusqu'à quel point, on est capable de traduire ce nouveau discours dans le contexte d'un cours. Toutefois, une chose m'apparaît claire : la démarche avec laquelle on présente les concepts est différente. Avant, on avait plus une démarche historique. Tel composant est arrivé avant tel autre et sert à produire tel autre composant. Actuellement, on essaie de le voir davantage dans un ordre croissant de difficultés de compréhension et non dans un ordre historique. Si le plus facile à comprendre, c'est les fonctions qui permettent de le réaliser, je vais les regarder en premier, alors qu'avant on les aurait regardées dans le deuxième ou le troisième cours.

En d'autres mots, la nouvelle approche a privilégié l'aspect didactique ou l'aspect de l'enseignement des concepts. Comment abordiez-vous les concepts dans l'ancienne approche?

C'était une approche «composant» alors qu'actuellement c'est une approche plutôt systémique. On va, en premier lieu, aborder des fonctions, puis ensuite on va regarder des matérialisations possibles avec des technologies différentes pour approfondir par la suite. Avant, on aurait regardé indépendamment les composantes, puis les aspects «fonctions». L'aspect global ou l'établissement de relations entre les composantes et les fonctions revenait aux élèves.

Maintenant, étant conscient de ce changement, comment procèdes-tu pour planifier un cours?

Je n'ai pas l'impression que la planification a changé. Elle a changé dans la mesure où l'approche en classe a changé. Les sujets sur lesquels on amène les élèves à travailler sont plus concrets, plus proches de la réalité. Je ne vois pas tout en détail dès début, alors qu'avant j'étais porté, si j'avais à traiter d'un composant, à le faire en détail avec tous les artifices. Maintenant, nous travaillons en fonction de la compréhension générale d'un problème en allant tranquillement et progressivement en détail. Dans la pratique d'enseignement, c'est possible qu'on revoie les mêmes sujets plusieurs fois dans une même session, mais jamais au même niveau.

Par exemple, si on aborde l'amplificateur au début, on va regarder la fonction amplification, la relation qui existe entre le signal d'entrée et celui à la sortie. Ensuite, on va faire des montages amplificateurs avec des composants. On va essayer de les regarder à l'aide de modèles fonctionnels qui nous permettent de travailler. Si c'est nécessaire, on va aller dans les restrictions plus précises par rapport à tel ou tel autre contexte. Cela veut dire que la même fonction amplification va être vue au moins trois fois, sous des aspects différents.

Dans le fond, j'essaie de faire voir aux élèves les liens, que c'est la même chose mais à des niveaux différents. Cela va assez bien, mais du moment qu'on matérialise, on dirait qu'ils ne font plus les liens. C'est comme si c'était un nouveau monde, parce que là on est avec du matériel. La tendance qu'ils ont, c'est de vouloir comprendre tout le matériel alors que la tâche, la deuxième étape de la tâche, c'est de comprendre à partir de modèle et de réaliser la même fonction. Donc le travail, c'est d'établir les liens entre un aspect qui est plus général, qui n'a pas nécessairement de rapport avec l'électro, — l'amplification peut se réaliser dans différents domaines — et une matérialisation électronique, puis de voir les liens entre les deux; c'est la même chose qu'on fait dans les deux cas, mais, dans le deuxième, on applique une technologie.

En résumé, vous partez de principes ou de lois comme l'amplification pour intégrer, petit à petit, des notions d'électronique de plus en plus complexes.

Au bout du processus, nous aurons des montages plus complexes, plus complets. Nous avons peut-être moins la

prétention de faire le tour de la question, même j'ai l'impression que notre planification est encore beaucoup centrée sur les contenus. Je me demande s'il n'y aurait pas lieu de travailler aussi sur les difficultés qu'ont les élèves à accepter ce contenu. Ma planification n'est pas encore rendue à me préoccuper des exercices que je devrais donner aux élèves pour les aider à comprendre tel concept.

❧ Il y a un passé qui est là.

Il y a un passé réconfortant. Dans le fond, je comparerais cela un peu avec les élèves qui nous arrivent avec des mauvaises conceptions. C'est très difficile à modifier ces conceptions-là. J'ai l'impression que notre passé réconfortant, — comment on planifie un cours, — est aussi difficile à modifier. Idéalement, je vois où il faut aller, mais pratiquement, quand je remplis mon quotidien, puis qu'à un moment donné je planifie une semaine, deux semaines, le temps me rattrape, et me voilà à quelques heures d'avance. C'est sûr que tu te raccroches à ce qui est plus facile. C'est toi qui travailles quand tu le prépares comme ça, parce que c'est toi qui présentes le contenu.

❧ Est-ce que la planification se modifie, se précise en fonction de la nouvelle approche à partir du moment où tout ça s'intègre de plus en plus dans la pratique du professeur?

Je pense que cela va plus loin. Il y a aussi une question de conception de l'enseignement. Je ne travaille pas le cours tout seul. Nous travaillons à deux. La façon de le préparer en fonction du contenu nous réunit. Je pense qu'il faut aller sur le plan des embûches que les élèves rencontrent pour apprendre le contenu. Cette préoccupation-là n'est pas nécessairement explicite pour nous deux, même si j'ai l'impression, qu'en pratique, elle se réalise. C'est plus dans le choix des exercices que ça va se faire.

❧ Le modèle de perfectionnement adopté en TGÉ, celui de travailler beaucoup en didactique serait-il une voie à explorer pour amener les professeurs à effectuer une réflexion sur la façon d'enseigner dans un contexte d'approche par compétences?

Ça peut être une porte d'entrée, mais c'est une porte d'entrée qui peut être bousculante autant que de parler d'aide à l'apprentissage. Ça demande une ouverture de la

part des professeurs. Par contre, je ne suis pas convaincu que tout le monde accepte cette nouvelle démarche didactique. Ça entre en conflit avec les valeurs et les habitudes, ça entre en conflit avec la documentation qui existe. C'est peut-être une porte d'entrée pour aller chercher les professeurs qui sont plus proches de leur contenu, mais ça demeure aussi bousculant.

- **Que ce soit en rapport avec la didactique ou en rapport avec l'apprentissage, les deux supposent un travail d'équipe, un travail en fonction d'un programme de formation. Alors, quand on regarde la planification, il y a l'exercice de planification du cours, mais il y a aussi, par exemple, le lien avec la formation fondamentale. Comment fonctionnez-vous pour produire votre plan de cours? Qu'est-ce qui vous guide dans l'exercice de planification?**

C'est un cours obligatoire un peu charnière. Il fait suite à un cours sur les concepts de base et il précède des cours plus spécialisés. Les sujets de cours sont donc liés à ça. Comme c'est un cours obligatoire pour toutes les options, il faut travailler en fonction du programme, de la place du cours dans le programme. Quant à la formation fondamentale, il y a la résolution de problèmes, un petit peu de communication qui entrent dans nos préoccupations. Dans les miennes particulièrement, il y a peut-être la préoccupation de rendre l'élève capable d'apprendre à apprendre. Pour la résolution de problèmes, entre autres, c'est certain qu'on en fait. Mais moi j'essaie de m'en préoccuper dans le cadre d'une démarche. C'est sûr que les élèves sont toujours face à des problèmes, à des cas. Donc, il y a une démarche implicite. Moi, je vais essayer de la rendre explicite. Ce sont des éléments qui sont considérés dans la préparation.

- **Est-ce que la préoccupation se situe plus au plan de la planification ou d'activités d'apprentissage en classe?**

Je dirais que la logique du cours va être liée à des cours qui précèdent et à des cours qui suivent plus qu'à une logique à l'intérieur de la session. La logique de la session est plus difficile à réaliser.

Donc, cela revient à dire que vous travaillez plus à partir de fils conducteurs?

Si je parle de deuxième session, c'est plus à partir des fils conducteurs. C'est plus facile parce qu'il y a comme un champ disciplinaire.

À ce moment-là, quand vous parlez de fil conducteur, quelle est la marge de manœuvre du professeur?

La marge de manœuvre, je pense, se situe dans les activités qu'il propose aux élèves. Les sujets sont déterminés, mais il a une marge de manœuvre dans la démarche didactique et les propositions d'activités qu'il soumet aux élèves. Je pense que l'autonomie demeure dans le choix des activités qui sont proposées. Au bout, il doit y avoir des éléments de formation communs. La façon dont on s'est pris pour y arriver, c'est là l'autonomie du professeur.

Dans toute cette démarche, quelle est la place de l'élève pour faire vos choix?

J'ai l'impression que la place de l'élève va se situer dans ce qu'on leur propose de réaliser dans les laboratoires. On va essayer de travailler sur des manipulations qui permettent la réalisation de quelque chose qui pourrait se transférer dans des applications. Il y a la question du niveau de la motivation et celle du niveau des sujets qu'on leur propose. La façon d'aborder les questions, ça nous aide à proposer des sujets plus intéressants. Ça demeure des cours où il y a une bonne partie d'analyse sur papier, mais quand on vient pour les appliquer, ça peut se réaliser plus facilement en laboratoire avec des choses plus concrètes.

La concertation est-elle obligatoire ou volontaire entre les professeurs?

La concertation est volontaire, mais elle est de plus en plus une façon de travailler. Quand on donne à plus d'un professeur le même cours, on travaille ensemble à bâtir le plan de cours, les activités d'apprentissage, avec des réunions régulières.

On a parlé de didactique, de la façon de présenter le contenu, les laboratoires, comment abordez-vous l'aspect pédagogique?

On donne les mêmes laboratoires. Moi, je les donne en premier. Entre les groupes, il y a des ajustements. Dans le fond, on est côte à côte, ça se fait facilement. Dans la classe, l'approche peut être bien différente. J'ai essayé d'avoir régulièrement des problèmes que je soumets aux élèves. J'en ai un ou deux par cours, puis souvent le cours tourne autour de ces problèmes-là. Je leur demande de les travailler. On les solutionne ensemble à partir de ce qu'ils ont travaillé. Ils ont des questions qui constituent la base de mon cours. Je travaille en essayant de m'appuyer plus sur l'implication des élèves.

Est-ce que vous avez les mêmes évaluations?

Elles sont très semblables, compte tenu qu'elles n'arrivent pas toujours en même temps, mais il y a un examen final qui est le même pour tous les groupes.

La difficulté, actuellement, est qu'on a développé des exercices, mais ce qu'on évalue lors de l'évaluation sommative, ce sont des problèmes. Le passage de l'exercice au problème, c'est peut-être là qu'on a un peu de travail à faire. Ça se fait par le biais des mini-tests. Les mini-tests sont beaucoup plus des problèmes que des exercices, mais on réussit encore à déboussoler les élèves. On les place dans des contextes nouveaux, ils perdent ce qu'ils connaissent parce qu'ils sont impressionnés par le contexte. C'est comme si le travail qu'on a à faire, c'est de les rendre autonomes par rapport au contexte, qu'ils soient confiants dans leurs possibilités. Je ne sais pas si c'est lié à la façon de leur apprendre à faire face à ce nouveau contexte, ou si c'est lié au fait que les élèves doivent adopter une nouvelle façon d'apprendre. Là, ils sont dans une période de changement. Ils ne peuvent plus apprendre par coeur.

Cela suppose aussi une préoccupation de la compréhension du cas en termes de savoir lire ou encore de savoir analyser?

Oui. L'autre jour, j'ai fait un premier travail avec eux. Je leur posais une série de questions comme : «C'est quoi l'information que tu retires?» »Quelle autre information as-tu?» «Qu'est-ce qu'on fait maintenant?» «Qu'est-ce qu'on a besoin de faire pour réaliser ce qu'on demande?» «Comment

on matérialise avec les éléments qu'on connaît?»

Je me demande s'il ne faudrait pas travailler plus de cette façon... Il y a quelque chose de global là-dedans. Il y a une compréhension générale d'un problème, puis matérielle. C'est ça qu'on a monté au laboratoire.

❧ Alors c'est de travailler non seulement des contenus, mais plutôt autour des concepts et des habiletés?

Je trouve que les sujets qu'on propose aux élèves sont plus intéressants qu'avant. Ils leur demandent une réflexion plus importante, de bien comprendre, ce n'est pas juste des applications. Mais je ne pense pas qu'on ait franchi complètement la barrière pour les mettre devant un problème, puis résoudre ce problème à partir de la problématique jusqu'à la réalisation d'une solution. Je vois des perspectives intéressantes, mais on n'est pas rendu là. Il y a peut-être quelques professeurs qui le font. C'est difficile parce qu'on est en conflit avec la façon d'apprendre des élèves, les habitudes ancrées et ce qu'on leur a demandé de faire depuis X temps .

❧ La métacognition là-dedans, où est-ce que tu la places?

Dans mon premier cours... je pense qu'à travers l'étude de cas, il y a quelque chose. Quand je résous des problèmes, j'essaie d'intervenir sur la façon de l'aborder, sur l'outil à utiliser... on connaît certains concepts, certaines lois. Pourquoi j'utilise tels ou tels outils ou concepts dans telles circonstances...

❧ Il y a une préoccupation qui est là, elle est présente. Est-elle systématique, est-elle intégrée?

Ça c'est autre chose. Au premier cours, j'ai essayé de faire réfléchir les élèves sur l'expérience qu'ils venaient de vivre à la première session, sur les difficultés qu'ils avaient eues. «Quels sont les conseils qu'ils donneraient à un élève du secondaire?» Ce que j'ai trouvé intéressant, c'est que les conseils qu'ils donnent, c'est aussi les engagements qu'ils ont pris. Je leur avais demandé de s'engager sur ce qu'ils allaient faire durant la session pour réussir. La majorité des cas, les trois conseils qu'ils donneraient aux élèves du secondaire, c'est les trois engagements qu'ils ont pris. Un exemple : remettre mes travaux à temps pour quelqu'un qui

a de la difficulté à remettre ses travaux; planifier son travail et ne pas attendre à la dernière minute pour étudier pour quelqu'un qui s'est rendu compte qu'à l'automne, il avait eu de la difficulté sur ce plan-là.

❧ Une fois que tu les as placés en situation de les identifier, ils avaient presque réglé le problème...

Je sens qu'il y a une dynamique intéressante. C'est certain que la clientèle est différente, c'est sûr que ceux qui étaient les moins certains de leur choix d'orientation, ceux qui avaient les moins bons acquis, ne sont plus là. Donc, il y a une motivation plus grande. Probablement que 80-90 % des gens qui sont là, devraient se rendre à la fin. Ça change un climat dans un groupe.

Parlant de l'évaluation, est-ce que vous vous entendez sur des critères communs, des barèmes assez communs ou la concertation existe-t-elle uniquement autour de la planification?

Les examens sont très proches et les barèmes sont communs. Il y a une partie où c'est des exercices, une autre où on place les élèves dans des contextes nouveaux, puis une autre partie où ils ont plus à s'investir à partir des connaissances qu'ils ont. On en discute, puis on s'entend sur ces sujets-là, sur le genre de problématique, le genre de mise en contexte.

❧ Tout compte fait, ce qui est fait de façon plus individuelle, c'est les interventions en classe?

Exactement. Une autre chose qui peut être faite de façon individuelle, moi je leur demande un cahier de laboratoire et j'essaie de le suivre. Je pense que c'est important que les élèves écrivent. On parlait de métacognition. Je leur demande : «Qu'est-ce que vous avez appris là-dedans? Que retenez-vous? Qu'est-ce qui est important?» Sauf que, lorsque je regarde les cahiers de laboratoire, souvent, ces questions ne sont pas répondues. Qu'est-ce qu'il faudrait que je fasse de plus? Dans le fond, ceux qui ont déjà une plus grande réflexion sur leur façon d'apprendre vont répondre spontanément. Les autres n'en voient pas l'importance encore. Comment soutenir ça? C'est peut-être là qu'il y a un laisser-aller; je ne sais pas trop comment je pourrais exiger.

❧ **L'implantation du nouveau programme en TGÉ vous amenait à vous poser des questions autour de la planification, de l'évaluation, de la didactique; mais qu'arrive-t-il avec la dimension des attitudes, des relations maître-élèves, du suivi à assurer, de l'intervention auprès des élèves?**
Dans quelle mesure et jusqu'où le professeur va dans cette dimension de suivi?

Lors des visites que j'ai faites dans les collèges expérimentateurs, j'ai pu constater que peu de monde se préoccupait des éléments relatifs à la formation fondamentale qui sont pourtant bien présents — il y a 4 ou 5 grands thèmes dans notre programme — . On fait des problèmes. Moi, j'essaie d'expliquer ma démarche, mais c'est très rare qu'on s'en préoccupe. C'est peut-être plus une approche pédagogique qu'une préoccupation dans certains cas. En tout cas, ce n'est pas explicite dans notre tête. Il y a de la formation fondamentale qui se fait, mais plus de façon implicite qu'explicite.

As-tu autre chose parmi les éléments présents auxquels tu penses et que tu n'as pas touchés?

Il y a quelque chose que je trouve intéressant qu'un professeur a essayé. Il avait des critiques par rapport au fait qu'il demandait des rapports de laboratoire toutes les semaines. Les élèves finissaient par dire : «on est plus des machines à produire des rapports de laboratoire... ça ne nous aide pas nécessairement à comprendre la matière». Pour modifier ça, il a prévu des rencontres. Il leur fait réaliser le laboratoire et il rencontre 2 ou 3 élèves par semaine. Il s'assure que tout le monde passe durant la session. Dans une rencontre individuelle, il leur demande d'expliquer leurs résultats, ce qu'ils ont compris. Il a préparé des questions pour vérifier si le laboratoire a permis de comprendre quelque chose. Je trouve ça intéressant. C'est l'élève qui a à produire, puis à travailler. C'est à lui à répondre aux questions. Il me semble que c'est un moyen intéressant de suivre individuellement les élèves, de faire de la rétroaction, d'aller chercher ce qu'ils ont compris et d'intervenir sur ce qu'ils n'ont pas compris et cela, à partir de leur travail. C'est aux élèves à l'expliquer au professeur.

❧ Le cours en tant que tel, qu'est-ce qui se passe d'important, d'intéressant? Qu'est-ce que tu considères dans certains cours comme réussi et comme moins réussi dans d'autres?

En arrivant au cours, ou bien je réponds à des questions à partir des exercices que les élèves devaient faire, ou bien je leur donne directement un problème relatif à ces exercices-là. Ils travaillent le problème un certain temps, individuellement ou en équipe. L'important, dans le fond, c'est qu'ils se remettent en situation. Puis, on solutionne le problème; en même temps, ça peut nous donner l'occasion d'aborder de la matière. Cela fait une boucle intéressante. Exercice problème, solution de problème, nouvelle matière. Ce qui me reste maintenant à travailler, c'est peut-être des exercices à la suite de cette nouvelle matière. J'aimerais pouvoir les placer en situation. Il y a du travail qui se fait en laboratoire; le cours suivant le laboratoire devrait commencer par un retour sur le laboratoire — qu'est-ce qui a marché? qu'est-ce qui a moins marché? — pour qu'au moins on en tire les acquis et qu'on puisse aborder ensuite de la nouvelle matière ou des exercices pour la semaine suivante.

❧ Est-ce que les élèves embarquent facilement dans cette procédure-là? Est-ce qu'il y a des problèmes de motivation mis à part ceux qui ne savent pas s'ils vont continuer? Comment embarquent-ils là-dedans?

Il y a un climat intéressant, mais je me demande jusqu'à quel point il n'y a pas une routine qui s'installe de telle sorte que les élèves savent que même si je leur donne un problème, je vais le corriger dans 15 minutes. Souvent, ils prennent ces 15 minutes pour jaser avec le voisin. Et moi, je n'interviens peut-être pas assez. Comme cette routine est relativement régulière, il y a des élèves qui ont besoin d'être plus motivés. Il y en a d'autres qui spontanément voient l'intérêt de travailler parce qu'ils savent qu'ils vont apprendre quelque chose de nouveau, mais il y en a qui ne sentent pas le besoin de faire l'effort de travailler. Ces élèves vont peut-être avoir plus de difficultés. Je me demande aussi si le fait d'avoir toujours un déroulement semblable ne peut pas entraîner une certaine démotivation ou un manque d'intérêt? Il faudrait peut-être que je les déboussole plus... Peut-être que la démonstration de la solution devrait être faite par les élèves plutôt que par moi.

Dans les démarches actuelles, on nous bouscule, soit dans notre conception de l'enseignement, soit dans notre

conception du contenu disciplinaire. Les professeurs ont le choix entre s'y opposer, puis tout faire pour ne pas que ça se passe, ou y voir un intérêt. Il y a une ouverture qui est nécessaire. Peut-être que les gens sont craintifs face à une nouveauté. Tout n'est pas à changer, mais ils en ont peut-être l'impression, dans un premier temps, parce que la façon de présenter les choses suppose un gros changement. Ça fait plusieurs années que j'y pense, mais je ne suis pas encore capable de tout prendre. Ça ne me rend pas malade, mais ça me donne des perspectives.

Dans l'ancien programme, mis à part la structure du programme, si tu avais fonctionné avec ces préoccupations de faire travailler plus les élèves, de leur donner des cas pour qu'ils intègrent les concepts, pour qu'ils travaillent à résoudre des problèmes à partir de cas, quel aurait été le changement par apport au nouveau programme?

Dans notre cas, il y a eu deux changements en même temps, un changement sur le plan pédagogique, puis un changement sur le plan didactique. Le pédagogique, c'est faire travailler l'élève, le mettre en situation d'apprendre, c'est le soutenir dans ses apprentissages; le didactique, c'est la façon d'enseigner la matière et l'ordre dans lequel on la présente. On ne se posait pas ces questions-là, avant, en enseignant. Il y avait un livre, on suivait le livre, on donnait la matière, on ne se préoccupait pas d'essayer de savoir pourquoi l'élève a des problèmes à comprendre le concept de tension. — Qu'est-ce qui fait que c'est difficile pour lui? Y a-t-il des analogies qu'on peut faire? Y a-t-il des problèmes qu'on peut leur soumettre pour les aider à passer par-dessus ça? — On ne s'en préoccupait pas, on enseignait. La didactique nous aide à revoir l'ordre, mais la pédagogie nous aide à aider l'élève à réussir. C'est la question de doser les défis. Là non plus, on n'est pas habitué à travailler dans ce sens là. Nous autres, on était des pourvoyeurs du savoir. Dans l'approche par compétences, je vois ces deux changements en même temps.

Est-ce que, d'après toi, la vision programme est très présente dans ton département?

Je serais porté à dire non. Dans le fond, l'encadrement que nous avons eu avec PERFORMA, ça nous a aidés à travailler ensemble... un peu.

Je ne suis pas satisfait totalement des résultats, mais ça nous a permis de mieux travailler ensemble, mais j'ai l'impression qu'on retombe rapidement dans les anciennes habitudes quand personne n'en prend la charge.

Principaux traits de la pratique de cet enseignant au regard de l'approche par compétences

L'approche privilégiée

L'approche systémique est privilégiée dans ce programme. Il la caractérise par l'observation des fonctions, par l'identification de matérialisations possibles avec des technologies différentes, par la compréhension générale et la résolution de problèmes de plus en plus complexes.

Modèle de planification

Selon cet enseignant, le modèle de planification de cours est influencé par sa conception de l'enseignement et fonction de la didactique propre à sa discipline. Pour lui, l'approche systémique, à savoir : l'identification des fonctions, la compréhension générale des problèmes et l'établissement de liens, sont des éléments importants pour sa planification.

Sa procédure de planification

- La situation du cours : le cours par rapport à lui-même; le cours par rapport au programme; le cours par rapport aux éléments de la formation fondamentale, dont la résolution de problèmes, la communication et la capacité d'apprendre à apprendre.

- La relation du cours à un fil conducteur : le choix des sujets ou des éléments de contenu.

- L'identification des activités d'apprentissage : les manipulations ou les activités de laboratoire.

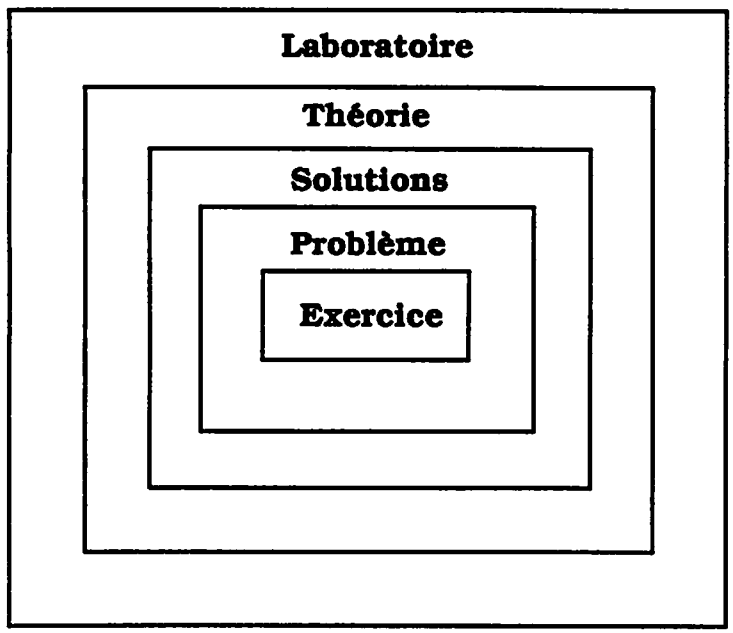
- L'évaluation des apprentissages : évaluation formative : exercices en classe ou à la maison; les problèmes à résoudre et idéalement les études de cas; l'examen final.

- L'élaboration des activités d'apprentissage et des exercices.

Les éléments relatifs à la métacognition

- retour sur les difficultés d'apprentissage;
- retour sur les résultats obtenus dans les exercices dans les laboratoires;
- retour sur la résolution des problèmes;
- rédaction d'un cahier de laboratoire.

Déroulement d'un cours type



En résumé, il existe deux changements importants : le premier touche l'enseignement lié à la discipline; le second concerne le fait de faire travailler l'élève, de le mettre en situation d'apprentissage. Le matériel didactique a été mis à jour, cependant son utilisation doit être repensée dans le cadre de l'APC.

3.1.4 Contributions au tracé d'un profil de stratégies pédagogiques utilisées en formation générale complémentaire

3.1.4.1 Entrevue réalisée auprès d'un enseignant en histoire de l'art

L'enseignant a expérimenté un cours du domaine Art et esthétique, ensemble 1 à l'automne 1994.

Qu'y a-t-il d'important pour vous quand vous planifiez un cours?

A. Dans le cadre du renouveau de l'enseignement collégial,

1) Il s'agissait d'abord de bien comprendre les prescriptions ministérielles quant à l'ensemble retenu, les objectifs et standards (le sens des termes et leur portée).

2) Il fallait de plus comprendre les liens entre l'énoncé de compétence, les éléments de compétence, le contexte de réalisation et les critères de performance.

3) L'étape suivante consistait à comparer les objectifs et standards ministériels avec mes propres pratiques en Esthétique et Histoire de l'art et questionner leur pertinence, leur ordre et les ajouts possibles.

B. Une fois ces documents bien compris et traduits dans une écriture locale (adaptée au vocabulaire usuel des enseignants),

1) Il fallait choisir une forme d'art avec laquelle je me sentais particulièrement à l'aise (l'urbanisme et l'architecture) et qui pouvait attirer une large tranche de la clientèle étudiante.

2) Bien cibler les contenus et les apprentissages à couvrir.

3) Trouver un fil intégrateur permettant de développer une approche unifiée.

C. Dans un troisième temps, il s'agit de regarder de plus près l'interaction entre les éléments.

1) Garder en vue la perspective historique comme un des fils conducteurs.

2) Créer un mode d'approche et de structuration du contenu permettant de développer plusieurs blocs thématiques sur le même modèle.

3) Identifier les apprentissages en rapport avec les éléments de compétence et les positionner du plus simple au plus complexe.

4) Identifier les activités d'évaluation en rapport avec les contenus et les apprentissages.

5) Bien structurer les étapes du cours pour répartir sur 16 semaines les activités d'enseignement (contenu, processus), les activités d'apprentissage (exercices en classe et hors cours) et les activités d'évaluation (répartition des évaluations sommatives et leur forme).

D. Une fois cette planification terminée, il restait à :

1) Rédiger un plan de cours incluant les objectifs et standards du Ministère, la reformulation locale de l'énoncé de compétence et des éléments de compétence, la rédaction des critères de performance en objectifs spécifiques de cours, la mise en relation des activités d'enseignement, des activités d'apprentissage et des activités d'évaluation dans un plan global de session.

2) Identifier les outils pédagogiques disponibles.

3) Rédiger une bibliographie des ouvrages et de la filmographie disponibles.

4) Bâtir un recueil de textes en rapport avec les thèmes développés.

❧ Qu'est-ce qu'il a d'important quand vous donnez une séance de cours (bloc d'une, deux ou trois heures)?

Dans le bloc Art et esthétique, les cours sont généralement regroupés en sessions de trois heures. Avant chaque rencontre, il me faut donc un bon temps d'organisation. Je n'aime pas du tout improviser à froid. Aussi, je me bâtis un bon scénario d'ensemble et je tente de visualiser le plus précisément possible le déroulement de ces trois heures. J'organise l'intervention généralement de la

façon suivante :

1) Rappel du cours précédent, rappel de la thématique développée, rappel des actions entreprises (exercices, travail, sorties, etc.).

2) Mise en place du sujet (bloc-matière cohérent dont le sujet et l'époque forment un tout) :

   a) mise en contexte sociohistorique,
   b) introduction à des concepts,
   c) identification de caractéristiques générales.

3) Enrichissement des concepts par :

   a) des informations plus spécifiques,
   b) analyse de documentation visuelle,
   c) observations plus pointues,

4) Vérification auprès des élèves : questions, réactions pouvant être prévues ou pistes de questionnement.

5) Organisation d'une activité d'apprentissage collant de près à l'élément de compétence visé et à la thématique ou au bloc-matière développé dans le cours (l'exercice puise dans la matière vue durant le cours).

6) Préparation d'une activité pédagogique à poursuivre hors du cours en rapport avec le contenu de l'activité réalisée durant le cours ou l'exploration d'un nouveau champ d'activité.

À quoi vous attachez-vous quand vous dressez le bilan d'un cours dont vous étiez chargé?

La première question que je me pose est en fonction de la clientèle étudiante, à savoir si elle semble satisfaite du cours. Tout au long du processus aussi bien qu'à la fin je n'ai cessé de me questionner sur les éléments suivants :

- Est-ce que j'ai rencontré mes objectifs en ce qui concerne l'acquisition de connaissances et les apprentissages?

- Est-ce que mes séquences de cours étaient bien équilibrées?

- Est-ce que j'ai réussi à couvrir la matière prévue et qu'est-ce qui était de trop ou que je pourrais retrancher?

- Est-ce qu'il y avait suffisamment de variété dans les approches pédagogiques et dans les activités d'apprentissage pour maintenir l'intérêt des élèves?

- Est-ce que les activités d'apprentissage étaient bien ciblées, à propos, assez nombreuses, bien graduées?

- Où les élèves ont-ils le mieux réussi?

- Qu'est-ce qui semblait le plus difficile à intégrer pour eux?

- Est-ce que le travail des élèves était bien expliqué, bien encadré, bien évalué?

- Est-ce que l'examen synthèse final était conforme aux connaissances et aux apprentissages du cours et aux objectifs du Ministère?

- Est-ce que mon matériel pédagogique était au point (le polycopié de cours, les diapositives, le choix de films étudiés, photos, maquettes)?

- Est-ce que j'ai donné le goût à l'élève d'aller voir plus loin dans ce domaine, en piquant sa curiosité ou en l'amenant à prendre d'autres cours dans le champ des arts et de l'esthétique?

Ce sont toutes ces questions qui reviennent constamment et qu'il est préférable de traiter au moment où elles se posent, car si nous attendons à la fin pour les résoudre, souvent on manque de temps ou d'énergie, ou parfois même on a oublié de quoi il s'agissait précisément.

❧ Qu'est-ce que c'est pour vous une session qui a bien été?

De façon générale, une bonne session pour moi correspond à une heureuse chimie entre le contenu de cours, les exercices et les travaux, les examens. Si j'ai senti que le contenu du cours et le sujet intéressaient les élèves, si les exercices et les travaux ont semblé les intriguer, les stimuler et ont produit de bons résultats, si les examens m'ont semblé bien ciblés et conformes aux apprentissages du cours, alors je me sens satisfait.

Qu'est-ce que vous aimez le plus dans la carrière d'enseignant?

Pour moi, ça se joue beaucoup au niveau de l'échange, de la communication entre individus. C'est à la fois le plaisir d'apprendre aux autres, de partager mon intérêt, ma vision pour certaines choses, mais aussi d'amener l'autre à s'engager dans le processus, développer ses habiletés et à me surprendre parfois par ce qu'il arrive à me retourner comme information ou comme compréhension des choses. J'aime aussi l'enthousiasme et l'énergie que l'on retrouve chez ces jeunes adultes, qui, une fois intéressés et motivés, vont souvent dépasser nos attentes et montrer leur potentiel et leur créativité.

Je trouve également fort intéressant de pouvoir travailler avec une équipe de confrères qui partagent mon intérêt pour l'histoire de l'art. C'est précieux de pouvoir parler de son métier de ses préoccupations intellectuelles avec quelqu'un qui parle le même langage et de s'échanger ses trucs, ses succès et ses difficultés tout au cours d'une session. Ceci permet aussi de se confronter à un autre point de vue, sans trop se sentir menacé, car le milieu est peu compétitif et chacun a pu développer son champ d'action.

Comment se déroule habituellement la première rencontre avec vos élèves dans un cours?

C'est à la fois un moment appréhendé mais aussi très attendu. Ce premier contact est pour moi très important et l'idée de la rencontre, du contact, d'un apprivoisement est une de mes motivations dominantes. J'ai un peu l'impression que tout se joue à ce moment. Aussi je m'y prépare sérieusement.

Il y a d'abord le cérémonial d'accueil dans le cours, mais aussi dans le milieu des arts et dans l'aile des arts. Il y a la présentation du professeur, son champ de travail, ses intérêts dominants. Il y a présentation des élèves, identification avec leur nom devant eux.

Il y a ensuite introduction au champ artistique exploré, le contenu, les étapes, les temps forts.

Il y a présentation des activités d'apprentissage (exercices, travaux) et leurs finalités.

Enfin, généralement le cours se poursuit avec une interrogation sur la problématique du cours où je

questionne les élèves sur la perception qu'ils ont de tel phénomène. Les problèmes posés par la vie urbaine à notre époque (vivre en ville qu'est-ce que ça implique?). On fait un bilan de tout ça et on se donne rendez-vous au prochain cours.

❧ Quels sont les aspects, les points ou les comportements que vous mettez en évidence pour vos élèves dans les toutes premières semaines d'un cours?

Premièrement, j'essaie de leur faire prendre conscience qu'à travers mon cours et par leur travail, ils participent à la grande famille des arts et qu'ils intègrent dans leur vie personnelle des comportements d'intérêt et d'ouverture en rapport avec ce champ d'expression en lien avec la culture en général.

Je veux aussi leur faire prendre conscience que, bien qu'ils regardent les choses et le monde, ils ne voient pas nécessairement. Donc ce cours vise à apprendre à voir, à s'arrêter pour observer, à se laisser toucher par les formes et les organisations avant de les analyser et de les interpréter. Dans le monde où la sollicitation visuelle est si forte, il faut donc développer un oeil discriminant, incisif, une acuité visuelle.

Il faut aussi outiller le «regardeur» pour capter efficacement ces informations visuelles :

- capacité de décrire verbalement ce que l'oeil voit,
- capacité de reproduire en dessin certaines formes ou certaines structures,
- capacité d'utiliser des fiches descriptives mettant en relief certains points d'observation,
- capacité d'utiliser un vocabulaire adapté au champ spécifique sur lequel on travaille.

De façon globale, il s'agit, dès les premières semaines de cours, de stimuler la curiosité de l'élève pour qu'il ait le goût d'aller voir plus loin et qu'il se rende compte de la richesse, mais aussi de la particularité du domaine dans lequel il vient de pénétrer. Il s'agit de créer le mélange entre l'intrigant et «l'insécurisant» pour qu'il constate qu'il a des choses à apprendre et qu'il a un vaste monde à explorer.

❧ **Pourriez-vous décrire une période de deux ou trois heures de cours que vous jugez représentative de votre pédagogie?**

Comme j'ai fait un tableau assez précis de la planification d'un cours de trois heures dans la deuxième question. je me contenterai de décrire ici, la structuration globale d'un bloc de cours de trois heures.

Ça se divise généralement en trois temps :

1. exposition théorique de la thématique. Présentation des concepts et mise en situation historique et culturelle.

2. illustration et description à l'aide de documents visuels des phénomènes et d'exemples caractéristiques reliés aux thèmes étudiés. Insistance sur quelques cas particuliers.

3. application concrète des concepts et des phénomènes étudiés à travers une activité d'apprentissage sous forme d'atelier (dessin, travail sur image, étude comparative, expérimentation plastique) ou projection de film et discussion du contenu (les idées, les images, la forme).

De petits exercices ou des travaux sur quelques semaines viennent prolonger l'activité du cours.

❧ **Quelles sont, selon votre expérience, les stratégies d'apprentissage qui méritent d'être soutenues chez les élèves?**

- Je suis de plus en plus convaincu de la nécessité de faire participer activement les élèves au processus d'apprentissage.

- Bien sûr, il y a d'abord l'écoute active où j'incite les élèves à prendre des notes en marquant au tableau toutes les informations jugées essentielles. Je leur suggère aussi de faire des dessins, des croquis du visuel qui circule dans le cours pour rendre ces notes plus concrètes.

- Je leur propose aussi des méthodes de structuration de contenu pour développer une organisation de l'information à partir d'une grille de traitement des données.

- Je les incite à une participation active en les amenant à questionner, à clarifier ou à s'impliquer dans une

problématique à partir de leurs interrogations.

- Je leur fais expérimenter par eux-mêmes les phénomènes étudiés quand c'est possible (dessin de structures, de formes, analyse graphique, exploration technique de médiums).

- Il m'apparaît aussi important de confronter l'élève avec une problématique plus large et plus impliquante en lui faisant réaliser une recherche à moyen terme où il a à explorer par lui-même différentes avenues d'étude d'un phénomène. Exemples : combiner analyse et expérimentation, combiner description, analyse et interprétation. C'est dans ces occasions que l'élève personnalise ses apprentissages et qu'il révèle au professeur comme à lui-même ses capacités.

- Enfin les stratégies d'apprentissage doivent être variées pour éviter la routine et elles doivent être motivantes soit par la forme, soit par le sujet retenu. Devant l'abondance des sollicitations dont l'élève est le sujet, il faut faire appel à l'imagination et à la fantaisie pour capter son attention.

Quels ont été les aménagements rendus nécessaires dans votre cours avec l'imposition des changements entraînés par le renouveau de l'enseignement collégial?

Ça m'a amené :

- à centrer davantage le cours sur les objectifs, les compétences, que sur le contenu disciplinaire;

- à tenter une meilleure gradation et intégration des éléments de compétence en comparaison d'objectifs plutôt distincts dans l'approche antérieure;

- à faire le lien entre l'élément de compétence, le contenu enseigné, les activités d'apprentissage et les activités d'évaluation;

- à élaborer des exercices qui collent de très près à la compétence recherchée et à l'apprentissage nécessaire pour la maîtriser;

- à m'assurer qu'au fur et à mesure que l'on avance dans la session, l'élève intègre bien les apprentissages et qu'il améliore sa compétence.

Le point le plus exigeant a été l'examen synthèse final qui devait assurer le développement de la compétence globale et rencontrer les critères de performance. Cela impliquait que le cours avait vraiment couvert tous les objectifs et que les questions de l'examen permettaient de mesurer l'atteinte de la compétence.

Je n'ai pu me résoudre pour cette première expérience à appliquer la règle du "pass or fail" c'est-à-dire 60 % à l'examen final, car je n'étais pas assez expérimenté dans l'approche par compétences. Aussi, j'ai appliqué la règle de la note globale finale.

Un dernier point concerne le contenu. Je me suis rendu compte que la nouvelle approche nécessitait des contenus allégés comparativement à l'approche antérieure à cause de la quantité de temps nécessaire pour faire réaliser des activités d'apprentissage et pour s'assurer que l'élève a intégré les habiletés. Ça bouffe le temps que l'on mettait sur le contenu.

Voudriez-vous ajouter d'autres commentaires que les questions précédentes n'auraient pas suscités?

Peut-être un commentaire général sur l'approche par compétences en lien avec ce que je viens de dire dans le point précédent. On se rend compte que, si l'approche par compétences permet au plus grand nombre d'avoir une meilleure prise sur les contenus et les habiletés en lien avec les objectifs du cours, elle oriente de façon très précise et plus rigide l'encadrement et le processus par lequel l'élève fait ses apprentissages. Il faut répéter constamment; s'assurer que les enchaînements sont faits et que l'élève a intégré tous les éléments de la compétence.

Ça entraîne comme conséquence que les élèves plus habiles et plus rapides dans la compréhension des sujets et dans les apprentissages vont souffrir d'un appauvrissement du contenu et d'un alourdissement du rythme d'apprentissage qui se trouve normalisé pour toute la classe. Ça risque de démobiliser les plus forts.

Auriez-vous le goût de dire comment vous vous sentez au terme de cette réflexion?

Je dois avouer que la réflexion qui me vient au terme de cette activité d'analyse de mon cheminement pédagogique en relation avec le renouveau de l'enseignement collégial, c'est que tout ce processus dans lequel je suis inscrit depuis un an m'a permis de voir d'une façon beaucoup plus cohérente le processus pédagogique dans lequel je m'inscris lorsqu'il s'agit de donner un cours.

Cette démarche m'a permis de reconsidérer mon métier, mes outils de travail, mes méthodes de travail et de vérifier le clarté des objectifs visés. C'est sans doute cette recherche de cohérence et d'interaction entre les différents éléments (objectifs du cours, stratégies d'enseignement et d'apprentissage, d'évaluation) qui m'ont le plus convaincu de l'intérêt du travail qui se fait actuellement.

Personnellement, je me sens plus conscient maintenant des enjeux d'une pédagogie renouvelée même si je vois les dangers qui s'y rattachent :

- systématisation du modèle pédagogique,
- uniformisation du produit à réaliser et du processus pour y arriver,
- normalisation de l'enseignement par une évaluation synthèse institutionnelle ou ministérielle,
- découpage du savoir et des apprentissages en petites tranches pour s'assurer que toutes les étapes sont franchies.
- alourdissement du processus dans cette systématisation de la démarche.

De là l'importance de laisser beaucoup de place à la créativité et à la fantaisie dans l'approche des contenus et dans les projets d'expérimentation pour faire contrepoids à la rigueur du modèle pédagogique.

Principaux traits de la pratique de cet enseignant au regard de l'approche par compétences

Lors de la planification, l'enseignant :

- établit des liens entre l'énoncé de compétence, les éléments de compétence, le contexte de réalisation et les critères de performance, de même qu'entre l'élément de compétence, le contenu enseigné, les activités d'apprentissage et les activités d'évaluation; c'est autour des activités d'apprentissage soumises aux élèves, de l'utilisation de fils intégrateurs et de l'examen synthèse que ces liens peuvent s'établir;

- se centre davantage sur la compétence visée que sur le contenu disciplinaire;

- assure une gradation et une intégration des éléments de compétence;

- varie ses approches pédagogiques de même que les activités d'apprentissage proposées aux élèves dans le but de maintenir leur intérêt;

- tient compte du processus par lequel les élèves font leurs apprentissages;

- organise ses activités d'apprentissage du plus simple au plus complexe;

- travaille avec une équipe de confrères qui partagent son intérêt pour le domaine à l'étude; il peut alors parler de son métier et de ses préoccupations intellectuelles, échanger des trucs et partager des succès et des difficultés.

Lors de son intervention en classe, il :

- fait participer activement les élèves;

- amène les élèves à prendre conscience de leur processus d'apprentissage;

- amène les élèves à s'impliquer dans une problématique à partir de leurs interrogations;

- fait expérimenter aux élèves les phénomènes étudiés;

- fait réaliser une recherche à moyen terme dans laquelle

l'élève doit explorer par lui-même différentes avenues d'étude d'un phénomène;

- propose des méthodes de structuration de contenu pour développer une organisation de l'information à partir de grilles de traitement des données;

- favorise la variété dans les stratégies d'apprentissage;

- s'assure que l'élève intègre bien ses apprentissages et améliore sa compétence au fur et à mesure qu'il avance dans le trimestre;

- accorde beaucoup d'importance au climat de la classe, au rapport harmonieux avec les élèves;

- favorise la prise de conscience, chez l'élève, de ses capacités et en soutient le développement;

- apprécie que ses élèves le surprennent;

- donne aux élèves le goût d'aller plus loin dans le domaine d'étude et d'intégrer dans leur vie personnelle des apprentissages effectués en classe.

3.1.4.2 *Entrevue avec un enseignant en cinéma*

Cet enseignant donne ce cours dans le cadre des cours complémentaires du domaine Arts et esthétique; il a moins de 5 ans d'expérience en enseignement. Après un choix de cours effectué par l'administration, il s'est vu confier ce nouveau cours par les membres de son département.

❧ **J'aimerais, dans le contexte du nouveau cours complémentaire élaboré par compétences que tu as donné l'an passé, que tu fasses état de ce qui a changé. Qu'est-ce que tu as modifié par rapport au cours antérieur, par rapport à ce que tu faisais de façon plus traditionnelle? D'abord, pour nous situer un peu, à quel cours tu fais référence?**

Ce cours complémentaire, qui s'appelle *Cinéma, pratique et esthétique*, allie à la fois la théorie et la pratique. Le groupe était assez homogène, constitué de gens en Sciences avec quelques personnes en Administration. L'énoncé de compétences, c'était de réaliser une production artistique. Pour structurer le cours, je suis parti de l'énoncé de compétence et de son contexte de réalisation qui devait au bout du compte faire en sorte que l'élève soit capable de réaliser une production artistique. J'ai donc utilisé, pour arriver à rencontrer cet énoncé-là, le cinéma, tout particulièrement la vidéo. Finalement, pour amener les élèves à pouvoir réaliser une production artistique, pour qu'ils puissent explorer le processus de la création, ils devaient aborder ça d'une façon pratique. Donc, j'ai proposé aux élèves d'expérimenter le processus de la création artistique et de développer, pour ce faire, des outils d'analyse et des outils de création.

❧ **Ça c'est le contexte du cours. Maintenant, comment as-tu procédé pour produire ton plan de cours?**

Après avoir travaillé sur le contexte et l'énoncé, j'ai travaillé sur les objectifs généraux et spécifiques. Assez vite, je me suis rendu compte que ça irait mieux si je travaillais sous forme de tableau. À partir de cases vides, j'ai déterminé mes objectifs généraux qui étaient, je le rappelle, expérimenter, appliquer et intégrer l'esthétique cinématographique. Ces objectifs généraux suivaient un certain ordre aussi. Expérimenter, appliquer et intégrer, c'était pour moi presque hiérarchique. Après, j'ai procédé par étapes. Je me suis dit : quels sont les objectifs spécifiques à atteindre, pour chacune des semaines, en vue

de l'étape finale qui était de réaliser une oeuvre vidéo? L'exercice final devait être un scénario, mais à cause de la progression du cours, j'ai changé ça et c'est devenu la réalisation d'une vidéo.

❧ **Est-ce que tu considères être allé plus loin en demandant aux élèves finalement de produire, de réaliser...**

Oui, absolument, parce que je voulais qu'ils refassent toutes les étapes, les objectifs spécifiques étant une suite d'étapes à franchir. Je me suis aperçu avec le scénario que l'élève n'aurait pas à refaire toutes ces étapes-là. Alors que par la réalisation de la vidéo, il devait, pour réussir cet exercice ultime, refaire toutes les étapes parcourues pendant le trimestre. Donc, je trouvais cette évaluation-là, plus pertinente que la première que j'avais prévue. En ce sens-là, oui, c'était aller plus loin.

Donc, dans un premier temps, j'ai décidé d'identifier les objectifs pour chacune des séances de cours, de leur associer finalement des contenus, puis un échéancier. Je suis conscient qu'il me manquait quelque chose que je vais rajouter l'an prochain : les critères. Je m'en suis aperçu une fois le plan de cours fait. Mais, au point de départ, ce n'était pas très clair pour moi ce qu'étaient les critères. C'est devenu plus clair par la suite. C'est peut-être pour ça finalement que ça ne s'est pas retrouvé là, ça serait à ajouter.

Je suis parti de 3 grands blocs. Il y avait une initiation au langage cinématographique, donc première étape à franchir, posséder ce langage cinématographique. Deuxième étape : initier l'élève à la réalisation d'une oeuvre sur vidéo. Troisième étape : produire l'oeuvre vidéo.

❧ **J'aimerais que tu précises. Tu as cerné les objectifs généraux après avoir analysé la compétence et le contexte de réalisation. Tu as travaillé à circonscrire les objectifs généraux et à établir des objectifs spécifiques puis après à définir un certain contenu?**

Oui, absolument. Le contenu est venu en dernier presque avec l'échéancier. C'est peut-être effrayant, mais en tout cas c'est comme ça que j'ai fonctionné.

Alors, tu as senti le besoin de fonctionner comme ça : formuler les objectifs pour après aller chercher le contenu qui te servirait à atteindre les objectifs.

Oui, et jusqu'à un certain point, j'irais plus loin et je m'en suis aperçu en enseignant. Le contenu devenait presque interchangeable. Le contenu n'était pas spécifique à mes objectifs si je peux m'exprimer ainsi. À la rigueur, j'ai pu, à certaine moments, changer de contenu et atteindre mon objectif pareil.

Par exemple, dans le cas du premier bloc «initiation au langage cinématographique», j'ai travaillé à partir d'un film en premier lieu. On a donc travaillé à reconnaître les cadrages, les mouvements, les angles de caméra, etc. Mais à la rigueur, ça aurait pu être n'importe quel film. Ça pouvait être un film classique, un film atypique. J'ai pris un film classique pour ne pas apeurer les élèves. Je voulais, plus tard, prendre quelque chose de plus difficile. Et même, à la rigueur, on aurait pu ne pas se servir de film du tout. On aurait pu se servir uniquement d'extraits, par exemple.

On aurait pu se servir même d'extraits de bande dessinée sur papier.

Oui, à la rigueur. Gros plans, plans généraux. Et tu vois, on a une possibilité d'interchanger le contenu. Le contenu n'était pas coulé dans le béton nécessairement.

Tu as parlé de l'importance de travailler en tableau, très rapidement au début de ta planification. Tu veux dire quoi et à quoi ça correspond l'importance de travailler en tableau?

J'avais besoin de me faire un schéma de mon cours. J'avais identifié très bien le contexte de réalisation et l'énoncé de la compétence à atteindre. Et là, j'avais comme un blanc entre les deux. Donc, je voulais remplir ça. C'est comme préparer un voyage finalement. Je pars de là pour aller là, voici les routes possibles. Schématiquement pour moi, ça se présentait comme si je pouvais me donner une latitude, une façon de lire globalement mon cours, de le structurer globalement. Ça m'a permis d'y aller par étape, de voir davantage les étapes. Ça m'a permis aussi, jusqu'à un certain point, de ne pas mettre trop d'insistance sur le contenu, d'élaborer davantage quant aux stratégies d'apprentissage, de davantage penser à communiquer du savoir à partir de stratégies. Et ça, schématiquement, c'est

toujours plus facile. Tu identifies, tu inclus le récepteur dans le médium avec lequel tu vas travailler. Tu peux structurer autour de ça.

Il y a une chose que je trouvais importante, je voulais que mon plan de cours puisse être un outil de travail pour l'élève. Que l'élève puisse voir rapidement et clairement en quoi consistait le cours. Je me suis aperçu que la qualité d'un bon plan de cours, c'est d'être court mais aussi complet, clair, d'être une feuille de route pour l'élève. Ça suppose que le plan de cours devienne un instrument de travail autant pour le professeur que pour l'élève en cours de session. Ça suppose que les stratégies pédagogiques aille avec cet esprit-là, qui doit exister même à la première étape qui est le plan de cours.

À partir du fait que tu veux faire voir les étapes du processus, qu'est-ce que cela a vraiment changé sur le plan des stratégies pédagogiques en classe?

Je dirais que la chose peut-être la plus perceptible, la plus évidente, a été de fonctionner en atelier le plus souvent possible. Au départ, ce n'est pas nécessairement évident, pour un enseignant, de travailler continuellement en atelier. Ça présuppose d'organiser le cours différemment, que l'enseignant devienne davantage un communicateur, un animateur. Mais, ceci dit, ça ne diminue en rien sa tâche. Au contraire, bien préparer un atelier demande beaucoup de temps et surtout de disponibilité, parce qu'il faut bien appréhender, d'une certaine façon, ce que les élèves vont nous demander. Ça été peut-être le changement, le plus drastique.

Autre chose aussi dont je me suis aperçu; on m'avait dit — je suis un jeune enseignant — : «pour que les élèves travaillent en atelier, il faut que tu leur donnes des points au bout. Si c'est pas rentable sur le plan de la note, ils ne sont pas intéressés à travailler.» J'ai découvert que c'était faux. Totalement faux.

Il faut continuellement situer l'élève dans ce processus-là : lui faire prendre conscience que la marche A, c'est pour atteindre la marche B, la B pour atteindre la C et que, au bout du compte pour atteindre la marche Z, il a fallu monter la marche la M, etc. Donc, il faut, je dirais, situer le cheminement de l'élève dans le contexte du processus du cours. Ça, c'est important et quand on réussit à le faire, et ce n'est pas facile, l'élève se responsabilise très bien. De ce côté là, ça a très bien été.

J'aurais cependant des choses à modifier; je ferais en sorte qu'en dehors des heures de cours, ce travail-là puisse se poursuivre; il me faut aussi lui assurer un meilleur suivi. Il y a des instruments à trouver, peut-être le journal de bord. Ça ne veut pas dire que les élèves n'ont pas travaillé en dehors des cours; il a fallu qu'ils préparent leur tournage. Mais je pense qu'il y aurait plus à faire. J'ai une insatisfaction sur ce plan des instruments de suivi et si je redonne ce cours, j'en développerai davantage, toujours en les axant sur les ateliers.

Il faut sécuriser aussi les élèves dans ce processus-là. Lorsque tu leur dis qu'il y a 3 ou 4 évaluations seulement et que ces évaluations-là viennent clore des parties ou des blocs d'apprentissage, et vérifier si oui ou non, ils ont atteint l'objectif fixé, ce n'est pas toujours évident qu'ils se sentent en sécurité : ils sont habitués à ramasser des petits 5 points et des petits 10 points ici et là. Il faut, je pense, faire un travail de sensibilisation auprès de l'élève.

❧ Est-ce que, d'après toi, il y aurait d'autres approches qui répondraient à cette exigence-là?

Je ne sais pas, mais je peux parler des choses que j'éviterais. Les cours magistraux, par exemple, parce que ce n'est pas par un cours magistral que l'élève peut entrer en contact avec un savoir. Pour moi, l'acquisition d'un savoir ne veut pas dire l'acquisition d'un contenu X.

Un exemple : dans mon cours, les élèves avaient à appréhender la création des images. Je voulais faire en sorte qu'ils puissent démystifier tout ça, démêler le faux du vrai. Et je trouvais ça intéressant qu'ils puissent faire un certain nombre de découvertes par eux-mêmes. Provoquer des découvertes. À partir du moment où quelqu'un est capable de dire : «je suis capable d'atteindre telle chose, de faire telle chose», moi je considère que ma mission est remplie. C'est davantage vers ce type d'instruments-là que j'irais. Donc, les cours magistraux répondent mal à ce genre d'enseignement-là. Ça ne veut pas dire que tu ne dois pas donner des instructions claires.

❧ En fait, tu parles de la distinction entre faire toucher les élèves à un contenu, et faire toucher les élèves à un savoir. Pour toi, il y a une différence importante?

Absolument. Si l'objectif est de connaître, à la rigueur, ça va. Mais si tu as des objectifs d'un autre ordre, eh! bien là,

le contenu ne suffit plus. Il faut travailler sur le plan des savoirs, développer des outils, des stratégies...

Les stratégies sont-elles aussi fonction du professeur qui a à faire passer ce savoir-là?

Oui, c'est sûr. Il y a des sphères qui peuvent être explorées et il y a des stratégies selon les forces du professeur. Je pense que les stratégies peuvent différer. Il y a une latitude là-dedans. Tu vois, je n'ai pas eu l'occasion de partager ce cours-là, mais si j'avais partagé avec un autre enseignant, sans doute que nos stratégies auraient pu même être différentes, tout en gardant le même cap.

Est-ce que cette approche-là, de faire travailler en atelier, a donné des résultats? Est-ce que les élèves ont accédé, finalement, au savoir en cours de trimestre?

Oui, je trouve que les élèves, dans l'ensemble, ont bien réussi et que la qualité des productions a été, comment dirais-je, même surprenante.

Si tu comparais les savoirs que les élèves ont acquis en cours de trimestre et ce que tu avais prévu au début de la session dans ta planification, est-ce qu'il y avait un écart?

Oui. Il y a des choses qu'ils ont mis plus de temps à atteindre et d'autres moins. À un moment donné, il a fallu que je réajuste mes choses. Je me suis rendu compte qu'ils ont atteint certains objectifs plus tôt, et d'autres, ils y ont mis plus de temps.

Aussi, l'évaluation finale a changé. L'objectif du deuxième bloc était d'initier les élèves à la réalisation d'une oeuvre vidéo. Ils en ont fait une première; j'ai senti, de leur part, une très forte insatisfaction quant au résultat. Et je me suis dit: «Ils en sont conscients, comme c'est intéressant. Pourquoi pas leur donner une deuxième occasion?» Juste pour leur montrer comment, par un deuxième essai déjà, ils pouvaient s'améliorer, je veux dire, arriver à un produit acceptable. Dans cette réalisation d'une oeuvre finale, j'ai fait en sorte qu'ils repassent par toutes les étapes que nous avions franchies pendant la session. Et chose surprenante, jusqu'à un certain point, ce ne sont pas nécessairement les élèves qui avaient été les plus performants dans les premier

et deuxième blocs qui ont réussi le mieux le troisième; mais ceux qui avaient travaillé avec le plus d'acharnement dans les deux premiers. Ceux qui avaient déjà très bien réussi le deuxième, je pense, ont surestimé leur possibilité, leur potentiel. Peut-être que le professeur aussi l'avait surestimé... Alors, peut-être que j'ai passé moins de temps avec eux et qu'il aurait fallu que je les suive de près eux aussi.

❧ Dans ta planification, comment as-tu déterminé le contenu? Si j'allais voir tes élèves pour leur demander : «Qu'est-ce que vous avez appris dans ce cours là?», quelle serait la réponse?

Je pense que la première chose qu'ils diraient, c'est qu'ils ont appris à maîtriser une vidéo ou bien que ça ne marche pas comme ils pensaient. Pour eux, les images à la télé ou au cinéma, ça défile et ça va comme de soi. Ils se sont aperçus que tout ça, c'est structuré. Et au-delà même de l'histoire qui est racontée, il y a un sens qui est véhiculé. Le contenu d'un film, c'est aussi la forme.

Ils te diraient que ce n'est pas facile de tenir les caméras, de faire du montage. Je pense qu'ils te parleraient plus d'habiletés que de contenu.

❧ Est-ce qu'ils iraient jusqu'à parler, finalement, d'un changement de perception ou de conception qu'ils avaient de la vidéo?

Peut-être. Je trouverais ça présomptueux, de ma part, de dire oui, mais peut-être.

❧ Mais dans le fond, tu as travaillé sur ce terrain-là.

Oui, j'ai travaillé là-dessus. Si je redonnais ce cours, je travaillerais encore plus là-dessus, parce que c'est très contextuel. Ils tombent des nues lorsqu'ils apprennent comment ça marche. Donc, je veux en profiter pour les amener plus loin.

Mais il reste que tes choix d'intervention en cours de trimestre se sont ajustés en fonction aussi de la réaction des élèves constamment.

Ça c'est une autre chose que je ferais. On parlait tantôt de stratégies d'enseignement; il y a une chose importante à souligner : il s'agit d'un type de cours qui demande qu'on s'ajuste continuellement. L'élève, finalement, continue toujours à travailler à partir de ce qu'il a acquis, il ajoute brique par-dessus brique, pierre par-dessus pierre. Donc, il est toujours obligé de tenir compte de ce qu'il a déjà appris. Pour poser sa dernière pierre, il faut qu'il regarde comment les autres sont posées en dessous, s'il ne veut pas que la dernière tombe. Donc, c'est extrêmement important de toujours faire un retour. La rétroaction, entre autres, est très importante dans un cours comme celui-là.

Une chose importante : il faut être très exigeant envers les élèves. C'est sûr que lorsque tu leur parles de tes attentes, au premier abord, ils ont une réaction, très souvent, de répulsion ou de panique. Mais tu vas leur montrer comment, étape par étape, ils peuvent y répondre. Voilà. C'est à partir des objectifs que j'ai défini le contenu et le contenu était vraiment assujetti aux objectifs. Par exemple, l'objectif «se familiariser avec l'équipement technique et planifier le tournage» appelle comme contenu une initiation à l'équipement vidéo, au tournage, la formation des équipes. Ils travaillaient par équipe de 3. Je trouvais ça bien parce qu'il y en avait un qui pouvait s'occuper du son, l'autre du montage et l'autre de l'image, des tâches très spécifiques. En plus l'un pouvait s'occuper davantage de la préproduction, de la production et de la postproduction. À travers la formation des équipes, je voyais des éléments de contenu très spécifiques.

Mais alors, quand on entend dire : «j'ai beaucoup de contenu à faire passer», qu'est-ce que ça traduit par rapport à toi qui avais passablement de contenu à faire passer, finalement?

Je dirais qu'il y avait un contenu à faire passer, un contenu qui servait des objectifs et qui permettait d'atteindre des savoirs. Les contenus deviennent, à ce moment-là, ou bien interchangeables ou bien des contenus de base comme la formation d'une équipe, les échanges en équipe. Plus que ça, pour moi, ça devenait très clair : si je voulais que le travail en équipe se fasse bien, il y avait, dès le point de départ, des rôles de déterminés.

Quel était ton système d'évaluation?

La première évaluation valait 15 points, la dernière, la plus haute note, 35 points. Ça c'était ce qui était prévu et ça s'est déroulé comme tel; mais au début, les élèves ont eu peur parce que la dernière avait 35 points. Il a fallu que je leur explique que, au bout du compte, ils avaient à me prouver, à démontrer qu'ils possédaient la compétence qu'ils devaient atteindre. Un coup qu'ils ont compris qu'ils auraient toute la session pour se préparer, que les autres notes témoigneraient du processus, ils ont été rassurés. Il y a eu 4 évaluations pratiques.

Ils ont trouvé bien intéressant que toutes les évaluations soient pratiques, mais ils étaient déboussolés par l'absence d'un examen du genre traditionnel. Si c'était à refaire, peut-être que le premier découpage technique je le ferais faire sous forme d'examen, question de les sécuriser au début. Ça demeurerait un découpage technique, mais ils auraient à le faire en classe dans un temps prescrit, puis à partir de plans que j'aurais choisis. Après ça, je leur ferais réaliser eux-mêmes un découpage technique d'un scénario donné. Peut-être que j'essaierais d'avoir un journal de bord. Je ferais davantage, peut-être, de l'autoévaluation, de la critique ... En fait, le journal de bord pourrait être utilisé pour «assurer le suivi entre les heures de cours». C'est toute la gestion de l'étude ou du travail scolaire à faire en dehors du cours...

Ça resterait un outil d'évaluation formative où ça te permettrait de suivre l'élève?

Ça me permettrait de suivre l'élève dans son processus d'apprentissage. À la rigueur, je ne sais même pas si je donnerais des points. Je me demande s'il n'y aurait pas 5 points sur 25 ou sur 35 points qui pourraient être le reflet du travail du journal de bord, plutôt que de l'évaluer seul, comme étant un outil seul. Je l'évaluerais plus comme un outil du processus.

En évaluation, comment as-tu défini les critères, comment as-tu vérifié les apprentissages? Par quel moyen as-tu vérifier les apprentissages chez les élèves?

C'est pendant la session que je me suis interrogé là-dessus. Il a fallu que je précise mes critères. Mes critères n'étaient pas assujettis au contenu, mais aux objectifs.

Encore une fois, je dirais que le contenu et les critères se sont élaborés en fonction de mes objectifs. Si c'était à refaire, je me demande si je ne définirais pas objectifs, critères et contenu, dans cet ordre-là. Alors que là, j'ai davantage fait objectifs spécifiques, contenu et critères. Je vois la nécessité de travailler à clarifier, à préciser les critères.

Ce que je me suis efforcé de faire, c'est, pour chacune des évaluations à donner, d'expliquer à l'élève l'étape et les critères, pour qu'il puisse me démontrer qu'il les a atteints, c'est-à-dire qu'il y a répondu.

❧ **Par rapport à ce que tu faisais avant, même si tu n'avais pas beaucoup d'expérience dans l'enseignement, qu'est-ce que ça a modifié dans ta façon de faire?**

Les critères étaient fondamentaux. Dans les cours que j'enseignais, les critères étaient toujours demeurés implicites. Ici, j'ai senti que les critères devaient devenir explicites parce que, tu comprends, les élèves n'ont plus à me répondre une date de film ou un titre de film.

Ceci dit, je ne déprécie pas tout ce qui a été fait en enseignement jusqu'à maintenant. La connaissance, le monde de la connaissance s'est modifié, l'accès à ces connaissances-là a changé aussi. La façon de les transmettre, de les communiquer a ses particularités. Les critères deviennent explicites. À cause aussi du type d'évaluation qui déstabilise les élèves, tu as besoin davantage d'identifier les critères qu'ils doivent rencontrer.

❧ **Si je reviens à une affirmation faite au départ, que le plan de cours est un instrument de travail de l'élève, ça serait important d'y expliciter assez clairement les objectifs de même que les critères d'évaluation.**

Absolument. Je ne l'ai pas fait au point de départ. Mais là, je m'en rends compte de la nécessité de le faire.

❧ **Est-ce que c'est facilement réalisable? Est-ce que c'est possible, pour un enseignant, en faisant son plan de cours, d'expliciter, de clarifier ses critères ou est-ce qu'il faut attendre d'être sur le terrain pour le faire? Si l'enseignant fait un exercice d'analyse du savoir à transmettre aux élèves, s'il fait un effort ou**

un exercice pour identifier des étapes à franchir, le processus à réaliser pour que le savoir passe, est-ce que c'est aussi réalisable de clarifier ou d'expliciter les critères sur lesquels il va s'appuyer pour bâtir ses évaluations?

C'est pas évident, mais oui, c'est possible. Ce n'est pas évident dans l'enseignement, à l'heure actuelle, lorsqu'on parle d'évaluation, qu'on juxtapose les critères à ça. Soyons francs! Nous sommes habitués à formuler les critères quand les copies que tu as à corriger sont devant toi.

❧ **En disant ça, tu traduis une conception de l'évaluation?**

Je me suis rendu compte que c'est à partir des critères que tu établis ton système d'évaluation parce que je me suis fait prendre. J'avais des évaluations, des objectifs, des contenus. Là, je me suis rendu compte qu'il fallait que j'ajuste quelque chose. Je devais changer le type d'évaluation parce que, finalement, les critères qui découlaient des objectifs devaient correspondre aux objectifs. Donc, je pense que c'est possible de fixer les critères, et en les fixant, ça va aider à clarifier les questions de contenu, ça peut clarifier les objectifs et même la structure complète du cours. Ceci dit, ça ne veut pas dire que le professeur n'a plus une marge de manœuvre. Ça ne veut pas dire que les critères ne peuvent pas se transformer, ne peuvent pas changer en cours de route ... Je dirais plus : le fait de fixer, de déterminer des critères jusqu'à un certain point, te permet d'évaluer ta structure de cours. Ça te permet d'avoir une rétroaction par rapport au type de cours que tu vas donner. Je me suis aperçu que lorsque tu détermines tes critères, ça te permet de savoir clairement si tes évaluations sont bonnes ou pas, pertinentes ou pas.

❧ **Tu as parlé de l'inquiétude des élèves face à l'évaluation, aux quelques travaux que tu demandais dans le cours. Tu as aussi parlé d'interventions pédagogiques en classe avec beaucoup d'ateliers qui permettaient de vraiment faire entrer l'élève dans le processus d'apprentissage, de le faire travailler, de lui donner une certaine responsabilité. En quoi, ces 2 faits peuvent être des éléments qui développent ou qui ne développent pas la motivation?**

Tu le responsabilises. Ça permet à l'élève de se responsabiliser et plus il se responsabilise, plus il est

motivé. Je ne dis pas qu'il n'y a que ça, mais ça compte pour beaucoup. Et si ces moyens-là les amènent à prendre conscience de leur processus d'apprentissage, ça peut les aider à les motiver.

Autre chose par rapport à l'évaluation, on parlait tantôt des appréhensions des élèves, de leurs peurs. Ce que j'ai fait pour tenter de les réduire, c'est de répartir les notes sur les différentes étapes du processus de réalisation d'une vidéo. Par exemple, réaliser une vidéo, c'est en écrire le scénario, en faire le découpage, préparer le tournage, faire le tournage. Ils étaient notés sur tout ça. Donc, je ne les notais pas seulement sur un exercice, mais sur un processus. Si les élèves prennent conscience que tu évalues le processus, ça diminue leur peur de l'évaluation. En plus, je trouve que c'est motivant parce qu'ils prennent conscience que se préparer à une évaluation, c'est un processus d'apprentissage. Il y a un élève qui me disait qu'il savait mieux se préparer aux autres examens; il y a des étapes à franchir pour se préparer à une évaluation. On se trouve à les responsabiliser à travers ça et à faire en sorte qu'ils prennent conscience que le savoir qu'ils acquièrent dans un cours peut être élargi ailleurs, peut servir ailleurs à d'autres choses.

❧ **Mais alors, comment faire pour motiver les élèves à apprendre le fonctionnement de la cellule par exemple?**

Je vais te raconter une expérience personnelle. C'est dans un cours de littérature que j'ai appris à décortiquer des textes, à faire de l'analyse, donc à développer un certain nombre d'outils. C'est un des cours qui m'a été le plus profitable pour décortiquer de la publicité. Pourtant, je n'ai jamais analysé une publicité dans ce cours-là. Ce que ce professeur m'a permis, c'est de développer des outils d'analyse, de synthèse, dont j'ai pu me servir par la suite. Je n'ai jamais donné des cours de sciences, mais j'imagine que, là aussi, c'est possible.

❧ **Donc, la motivation chez les élèves est liée à la «responsabilisation», à la participation de l'élève dans le processus, au développement d'outils pour exécuter des tâches autant intellectuelles que pratiques. Dans le domaine intellectuel, il y a un lien à faire avec les éléments de la formation fondamentale comme savoir communiquer, savoir analyser, savoir juger, savoir interagir. Tu intervenais**

donc non seulement sur le plan des connaissances, mais aussi sur le plan des habiletés fondamentales et des outils transférables. Est-ce que c'est principalement là-dedans que tu situerais la motivation des élèves ou est-ce qu'il y a d'autres choses?

Il y a autre chose qui a joué sur leur motivation. C'est le fait qu'on parlait d'images et des images il y en a partout. C'est certain que dès le départ, je sentais qu'il y avait un intérêt pour les images, pour le cinéma. Sauf qu'il faut transformer cette motivation. Le danger, pour un professeur, ce serait de se limiter à cet attrait-là qui peut facilement devenir un mirage.

Je suis parti de leur attrait sans m'arrêter à leur attrait. Je leur montrais aussi ce que d'autres élèves avaient fait en leur disant qu'on allait arriver à ça. Ça les motivait de voir le chemin à parcourir, ça devenait un défi. Et bien identifier le défi, le chemin à parcourir et leur dire qu'on va le faire ensemble et réussir, ça peut être très motivant.

❧ **Est-ce qu'il y a une façon particulière de commencer le premier cours ou le trimestre?**

Oui. Je te dirais même que je changerais ma façon de procéder. Moi, j'ai commencé par présenter le plan de cours. Maintenant, je ferais la lecture du plan de cours à la fin du cours. Je commencerais d'abord par me présenter et je travaillerais sous forme d'ateliers, pour identifier la spécificité du médium au cinéma. Donc, action et ensuite lecture du plan de cours. Je me servirais du travail effectué pour expliquer le processus auquel ils vont travailler. J'éviterais le plus possible un cours magistral. J'introduirais un outil pour qu'eux-mêmes puissent identifier où ils en sont par rapport à l'objectif final à atteindre.

❧ **Peux-tu me relater un bon coup que tu as fait, un moment où en sortant de ton cours, tu t'es dit :«ça, j'ai réussi»?**

J'y vais avec le deuxième cours. L'objectif, c'était de reconnaître les cadrages, les mouvements et les angles de caméra, puis de justifier leur utilisation. On avait donc à travailler le langage cinématographique. J'ai d'abord écrit au tableau la structure, le déroulement du cours. On a commencé à travailler tout de suite avec des extraits sous forme d'ateliers. Je leur ai distribué une feuille avec des

cadrages. Je leur ai passé des extraits de films et à partir de ces extraits je leur ai demandé de discuter entre eux et d'identifier les plans projetés.

Donc, tu as adopté une approche inductive?

Oui, absolument. Dans un deuxième temps, j'ai essayé de déblayer des choses. Y a-t-il des constantes pour les amener à trouver leur justification? Les plans généraux. Je voulais qu'ils puissent, à la fin de ce cours, identifier les gros plans et leur utilité. C'était l'objectif de mon deuxième cours, c'est comme ça que je les ai fait travailler. Et ils ont été capables à la fin du cours de dire par eux-mêmes à quoi servent différents plans au cinéma. Là, j'étais fier de moi. Bien entendu, on travaille avec des grands constats. Mais ces notions-là, ils ont été capables de les réutiliser au moment de faire leur scénario.

Qu'est-ce que tu en as retiré de cette expérience?

J'ai adoré ça. Je suis assez satisfait du cours que j'ai donné, d'autant plus que je trouve que ce cours correspond davantage au monde de la connaissance tel qu'il se développe maintenant. Donc, ça c'est ma grande satisfaction. Ma grande insatisfaction, c'est que j'aurais pu aller plus loin et j'aurais pu faire en sorte que les élèves utilisent mieux le temps qu'ils avaient à l'extérieur pour travailler à ce cours. Je suis conscient que mes stratégies d'enseignement sont à améliorer.

Me parles-tu de stratégies pour l'utilisation du temps en dehors de la classe?

Quand tu donnes du contenu, ce que tu demandes aux élèves, c'est de relire leurs notes chez eux, mais quand il s'agit d'un processus, il faut responsabiliser l'élève par rapport aux pierres qu'il y a à poser ou à consolider entre deux cours. En travaillant en ateliers, le travail peut être très efficace. C'est même une méthode plus efficace que je pensais. C'est là que l'écart s'est créé. Je me suis aperçu que les élèves faisaient presque tout dans les ateliers. C'est pour ça que je dis que la plage en dehors du cours est comme restée inoccupée. Je pensais qu'il faudrait qu'ils utilisent plus de temps en dehors du cours. Les ateliers ont été extrêmement productifs et ce n'est pas parce que les ateliers étaient faciles.

Principaux traits de la pratique de cet enseignant au regard de l'approche par compétences

Sa démarche de planification comprend les étapes suivantes :

- analyse de l'énoncé de compétence et de son contexte de réalisation;
- identification des étapes du processus pour amener les élèves à la compétence;
- identification des objectifs généraux;
- identification des objectifs spécifiques pour chaque cours;
- identification des contenus;
- identification des critères.

Note : Il accorde beaucoup d'importance à travailler en tableau dans sa planification. À la suite de son expérience, il définirait ses critères avant son contenu.

Dans ses stratégies pédagogiques, il

- utilise beaucoup le travail en atelier;
- situe continuellement l'élève dans le processus d'apprentissage pour rassurer l'élève;
- utilise le journal de bord;
- utilise le contenu pour atteindre les objectifs d'apprentissage;
- ajuste ses stratégies en fonction du rythme du cours;
- cherche à motiver les élèves en les responsabilisant dans leur processus d'apprentissage, en intégrant l'évaluation formative dans les différentes étapes du processus, en leur fournissant les outils pour la réalisation des tâches.

Concernant l'évaluation,

- l'évaluation sommative est en fonction des étapes importantes du processus d'apprentissage;
- l'évaluation formative est en fonction des sous-étapes du processus d'apprentissage;
- implicite au début, elle s'est précisée en cours de trimestre;
- la formulation des critères est fondamentale. Formuler des critères lors de la planification permet de définir le système global d'évaluation et permet d'évaluer la structure du cours.

3.2 Aspects dominants de ces pratiques

De ces expériences, ressortent des caractéristiques importantes de l'approche par compétences. Certains aspects se dégagent, qui semblent faire consensus parmi des enseignantes et des enseignants intervenant dans les différentes composantes de la formation collégiale. Ils nous offrent une grille de lecture de l'APC qui met en relief des éléments susceptibles d'influencer les différentes stratégies à mettre en œuvre dans le cadre d'un enseignement axé sur le développement des compétences.

3.2.1 Les résultats attendus

D'abord, il est primordial de bien identifier quel est le résultat attendu à la fin du cours — soit la compétence visée et ses éléments constitutifs — et dans quel contexte se situe le cours :

le programme dont il fait partie,
le moment où il arrive dans la formation de l'élève,
le rôle qu'il joue dans la formation de l'élève,

«Je sais où on s'en va et je choisis ce qui est prioritaire.»

«J'ai donc cherché à me renseigner sur les situations concrètes dans lesquelles la future technicienne aura à utiliser les connaissances de microbiologie, de façon à me donner des critères pour choisir d'une façon plus pertinente les notions et les techniques à enseigner.»

Sur cette première opération repose toute la planification de l'enseignement, c'est-à-dire le choix des stratégies qui seront mises en place, le choix des activités d'apprentissage dans lesquelles on engagera les élèves et le choix des modalités de l'évaluation, de ses critères et des outils de mesure qui permettront de porter un jugement sur l'acquisition de la compétence.

Le résultat attendu à la fin du cours, de même que le chemin pour y parvenir, est communiqué en toute clarté aux élèves.

«Je tiens compte de la compétence pour élaborer un plan de cours très détaillé (...) permettant ainsi aux élèves de prendre connaissance de ce qui les attend et de ce qu'ils doivent faire pour acquérir la compétence. (...) Je spécifie(...) les conditions que les élèves devront respecter pour démontrer, à la fin du cours, qu'ils ont acquis la compétence.»

«La qualité d'un bon plan de cours est (...) d'être une feuille de route pour l'élève.»

La connaissance de la finalité du cours par les élèves semble jouer sur leur motivation.

«Ça les motivait de voir le chemin à parcourir, ça devenait un défi. Et bien identifier le chemin à parcourir et leur dire qu'on va le faire ensemble et réussir, ça peut être très motivant.»

Font également partie des résultats attendus, des habiletés génériques, qu'on peut encore nommer «formation fondamentale», à quoi s'ajoute la vision personnelle de l'enseignante ou de l'enseignant relativement à l'apprentissage, à l'éducation, au travail pour lequel on forme, etc., toutes choses qui nous influencent et dont on se doit d'être conscient.

«Dans ma planification, la fonction de travail est le paramètre le plus important, mais ma vision du travail du technicien et ma conviction de l'importance de l'autonomie influencent mes choix pédagogiques.»

«(...) en tant que professeur, j'ai une conception pédagogique de l'enseignement qui oriente tout mon cours. (...) Comme je me situe dans une approche cognitiviste, je vais centrer mes activités d'apprentissage sur des habiletés génériques que l'élève doit développer. Ce sont des habiletés de traitement de l'information et de résolution de problèmes.»

3.2.2 Les besoins de l'élève

On s'entend généralement pour dire que l'un des changements majeurs qu'exige l'APC, par rapport aux pratiques les plus répandues avant le renouveau de l'enseignement collégial, c'est que l'enseignant ou l'enseignante se centre d'abord sur les besoins d'apprentissage de l'élève plutôt que sur un contenu à transmettre; celui-ci n'est plus une finalité, mais un moyen qui balise le chemin qui mène à la compétence. Son importance est relativisée.

«Je ne transmets pas autant de connaissances qu'auparavant. (...) Le contenu est un moyen de faire acquérir la compétence, ce qui est possible lorsque l'élève s'engage dans un processus de prise de conscience, de réflexion, de décision et d'action. (...) Si on veut favoriser l'acquisition de la compétence, le contenu doit être limité de façon à respecter un rythme de travail qui permette à l'élève de s'engager dans un processus actif de traitement de l'information.»

«Je m'attarde (...) davantage aux objectifs personnels que [les élèves] se sont fixés ainsi qu'aux progrès accomplis et accorde

plus d'attention aux élèves qui éprouvent des difficultés ou qui sont trop gênés pour venir me voir.»

Les besoins des élèves peuvent remettre en question la planification :

«Il faut être attentif aux réactions des élèves (...), on peut se rendre compte qu'on est obligé de modifier la planification. Il faut avoir ce droit. (...) Toute modification au plan de cours peut venir de la part du professeur — l'expert — qui peut constater l'importance d'apporter une modification afin de pallier certaines difficultés d'apprentissage. Cette modification, à mon avis, doit être négociée avec les élèves (...). Cette négociation permet de réfléchir davantage sur les difficultés, d'en parler avec les élèves.»

Il faut

«voir la réalité du point de vue des élèves, être plus proche des processus et de la façon d'apprendre des élèves.»

«Les groupes n'apprennent pas tous de la même façon. (...) C'est l'expérience avec les élèves qui me guide, tout en n'oubliant pas les objectifs de la formation.»

«Il importe de faire réfléchir sur toutes les dimensions à partir de ce que les élèves vivent et expérimentent.»

3.2.3 Des apprentissages significatifs et signifiants

Ce qui importe, c'est que la formation ait du sens pour ceux et celles que l'on veut former. Ainsi, on s'assure d'une meilleure intégration, d'une acquisition en profondeur.

«Ma préoccupation première est que mon cours ait du SENS pour les élèves, qu'elles en voient la pertinence et les retombées concrètes; cela m'amène à examiner, par exemple, dans quels cours du programme les notions de microbiologie pourraient être investies.»

«Les élèves peuvent voir fréquemment les liens entre ce cours-ci et les autres parties de leur programme de formation.»

«Même en cours complémentaire, je fais des liens avec leur vie personnelle, leur devenir comme citoyen.»

«Les premières minutes de chaque cours sont consacrées (...) à montrer le sens et l'utilité de ce qu'on va étudier.»

«L'APC amène à aller au-delà de la discipline et oblige à identifier des habiletés et des attitudes. Au lieu de se limiter à la connaissance des éléments d'actualité, comme c'était le cas avant la nouvelle planification, on place les élèves en situation de réfléchir sur les enjeux des événements de l'actualité.»

«Je vise la synthèse de certains éléments importants du cours, mais je suis davantage axé vers le développement de la réflexion et de l'analyse que vers l'acquisition de connaissances.

3.2.4 Un nouveau partage des responsabilités

Dans une approche par compétences, l'accent étant mis sur l'apprentissage de l'élève plutôt que sur la transmission de connaissances, on assiste donc à un nouveau partage des responsabilités. Celle de l'enseignant et de l'enseignante est de placer l'élève dans des situations qui vont lui permettre de participer activement à la construction de sa compétence, tant sur le plan des habiletés cognitives que sur celui des apprentissages pratiques et des comportements. De son côté, l'élève doit s'engager activement dans ces activités, puisque c'est à partir de **ses** «expériences» qu'il apprendra et non plus en écoutant passivement un «transmetteur de la connaissance».

Si le rôle de l'enseignante et de l'enseignant se modifie, que dire de celui de l'élève? Le professeur n'est plus le premier responsable du cheminement de l'élève vers la réussite ou l'échec; il partage maintenant cette responsabilité avec l'élève. Un nouveau dialogue s'établit entre enseignement et apprentissage.

«L'élève participe à la gestion de ses apprentissages à l'aide d'outils qui lui sont fournis : il s'autoévalue périodiquement; il vérifie s'il s'est amélioré dans le développement de telle ou telle habileté; il identifie les difficultés rencontrées; il trouve les correctifs qu'il doit apporter. (...) Quant à moi, je m'assure que l'autoévaluation et l'identification des difficultés sont faites et que les élèves sont en mesure d'apporter les correctifs.»

«Il faut responsabiliser l'élève par rapport aux pierres qu'il y a à poser ou à consolider entre deux cours.»

«Il faut accorder une plus grande place à la responsabilité des personnes, élément très important si on veut faciliter le transfert.»

Responsabiliser l'élève, c'est faire en sorte qu'il et elle soit «capable de répondre de»...; c'est donc lui fournir des outils (on est toujours deux en «responsabilisation») qui l'amèneront vers une plus grande prise en charge de lui-même, vers l'autonomie.

«Un autre souci constant est celui de développer l'autonomie des élèves, parce ce sont elles qui auront non seulement à appliquer adéquatement leurs connaissances plus tard, mais aussi à compléter par elles-mêmes la formation reçue en tenant compte des besoins spécifiques du milieu où elles exercent leur

profession. J'ai pu cultiver et vérifier leur sens des responsabilités par le soin qu'elles ont mis à composer leur prélab, à effectuer les expériences et à rédiger les rapports ainsi que par leur intérêt pour l'information supplémentaire qu'elles pouvaient obtenir sur une base formative.

«Il faut être attentif aux réactions des élèves en situations d'apprentissage pour les amener à connaître mieux comment ils apprennent. Pour ça, il faut leur en donner l'occasion, il faut leur permettre d'être actifs par rapport à leurs apprentissages. (...) Cette façon de faire oblige les enseignants à revoir toutes leurs séquences pédagogiques afin de placer l'élève en situation de prendre conscience de ses processus d'apprentissage.»

«Le rôle de l'enseignant consiste moins à communiquer de l'information aux élèves qu'à faciliter leur démarche vers l'atteinte de l'objectif visé en construisant des outils appropriés. J'encourage l'entraide, la collaboration, le travail en petites équipes de manière à ce que les élèves s'améliorent par interaction plutôt que de se fier uniquement sur moi qui ,trop souvent, étais perçu comme le seul détenteur de La connaissance.»

«J'implique les élèves dans leurs démarches d'apprentissage et favorise leur métacognition. Je place les élèves dans des contextes qui leur permettent de découvrir par eux-mêmes les éléments de connaissance et, si nécessaire, je complète. Cette façon de faire va dans le sens de l'évolution de la société et des besoins de formation qui exigent que les élèves soient davantage autonomes, responsables et habiles dans un processus d'autoformation.»

«Je leur propose des méthodes de structuration de contenu pour développer une organisation de l'information à partir d'une grille de traitement de données. Je les incite aussi à une participation active en les amenant à questionner, à clarifier ou à s'engager dans une problématique à partir de leurs interrogations.»

L'enseignante ou l'enseignant devient donc un «facilitateur», mais aussi un «modèle», un exemple dans certains cas, de la compétence que l'élève doit viser. Notamment, il planifiera et structurera son intervention comme il souhaite que ses élèves en arrivent à structurer, à hiérarchiser leurs idées et leur discours.

«Je crois que, pour élèves, percevoir qu'on est bien dans ce que l'on fait parce que cela correspond à ce que l'on est, c'est un message sécurisant.»

3.2.5 Le choix des activités

L'alignement sur la compétence à atteindre et les besoins de l'élève au regard de cette compétence amène l'enseignante et l'enseignant à déployer des stratégies d'enseignement et à choisir des activités d'apprentissage qui mettent l'élève en action, en marche vers l'atteinte de la compétence (connaissances, habiletés, attitudes). Ces activités seront donc graduées du simple au complexe, reliées aux objectifs pédagogiques, contextuelles et variées et proposeront certains défis aux élèves. Elles viseront également le développement global de l'élève, soit par leurs propriétés mêmes, soit par leur diversité.

> *«Quand je définis des activités d'apprentissage dans mon plan de cours, je le fais en tenant compte qu'elles s'inscrivent dans un processus qui se réalise sur un contenu et qui entraîne une production. (...) Il y a une progression dans les différentes activités d'apprentissage, et (...) [elles] se font par rapport à un contenu philosophique, mais en fonction toujours de mon approche cognitiviste du traitement de l'information.»*

Les activités d'apprentissages sont choisies en fonction de

> *«ce qui va aider les élèves à acquérir la compétence de manière à ce qu'ils puissent la démontrer à la fin du trimestre.»*

> *«Un cours, c'est un ensemble d'activités d'apprentissage. (...) L'enseignement d'un contenu est intégré à l'activité. (...) Le contenu est toujours présenté à travers la réalisation des activités.»*

> *«Il faudrait éviter de penser que, dans le cadre d'une activité d'apprentissage, ce n'est que l'élève qui travaille, tandis que le professeur est absent. La qualité de la présence du professeur est primordiale.»*

Variées, ces activités, disions-nous!

> *«Le travail en petits groupes, la résolution de problèmes, l'apprentissage par la découverte, les études de cas, le débat, l'exposé oral, les jeux de rôle, la simulation, l'apprentissage coopératif, l'enseignement par des pairs»...*

> *«Dans la mesure où les enseignants et les enseignantes mettent en pratique le fait que la classe est un lieu qui permet de développer des habiletés et des attitudes, les stratégies d'enseignement vont devoir se diversifier pour inclure autre chose que la simple transmission des connaissances. Ce qui implique qu'il faut planifier des situations favorisant, par exemple, le développement d'habiletés d'ordre transdisciplinaire, le développement d'attitudes de tolérance face à certaines situations.*

Ça oblige vraiment, dans la mesure où on privilégie certains objectifs sur le plan des compétences, à choisir des situations ou des contextes qui vont développer ces attitudes ou ces habiletés-là.»

«Le fait d'avoir toujours de nouveaux défis personnels, soit dans les expériences de laboratoire, soit dans les projets réalisés dans la seconde moitié du cours, soutient l'intérêt de chacune.»

3.2.6 L'intégration des apprentissages

Dans l'approche par compétences, l'ensemble des stratégies d'enseignement doit viser l'intégration des apprentissages chez l'élève. Si l'intégration est un résultat, elle est aussi un processus. Il faudra donc, non pas s'attendre à ce que l'élève, au bout du compte, fasse seul sa propre intégration, mais tout mettre en œuvre pour baliser le chemin qui y mène tout au long de la démarche de formation.

«J'essaie le plus possible d'aider les élèves à faire des liens entre les diverses connaissances qui leur sont enseignées. (...) L'élève doit apprendre à se servir des connaissances apprises et des habiletés développées.»

«L'élève est placé dans des situations où il doit recueillir de l'information pour répondre à certaines questions, il doit faire des liens avec des informations diverses qu'il a acquises dans d'autres cours ou dans sa vie de tous les jours. (...) Les élèves sont amenés à faire des liens entre théorie et pratique. (...) Je leur rappelle souvent la compétence qu'ils devront être capables de me démontrer à la fin du cours et insiste pour qu'ils s'autoévaluent en cours de route par rapport au développement de leur compétence.»

«Je fais appel à certains éléments de contenu liés au cours de Méthodes quantitatives, je situe les éléments de contenu les uns par rapport aux autres en utilisant des arbres de concepts.»

«Le plus possible, je cherche à placer les élèves dans des situations où ils doivent eux-mêmes expliquer quelque chose à quelqu'un qui n'est pas nécessairement de l'équipe, de la classe ou du département.»

«Les premières minutes de chaque cours sont consacrées (...) à montrer le sens et l'utilité de qu'on va étudier. Cela est suivi d'une évaluation, à l'aide d'un questionnaire des acquis cognitifs et des préconceptions au regard de ce qui va être présenté dans le cours. La correction se fait en plénière, pour s'assurer que chaque élève est maintenant prêt à comprendre la matière nouvelle.»

«L'élève (...) continue toujours à travailler à partir de ce qu'il a déjà fait, il ajoute brique par-dessus brique, pierre par-dessus pierre. Donc, il est obligé de tenir compte de ce qu'il a déjà

appris. (...) C'est extrêmement important de toujours faire un retour.»

«Toute la personne est mise à contribution : avoir du plaisir dans la pratique d'un sport, interagir avec les autres, faire de l'exercice physique, exprimer ses émotions sans oublier la dimension intellectuelle puisque l'élève participe plus activement à l'acquisition des éléments cognitifs. (...) L'individu n'est pas juste un corps, mais également un être avec des valeurs, des émotions, une vie sociale, etc.»

3.2.7 Le transfert des apprentissages

Une des préoccupations centrales de l'APC réside dans le transfert des apprentissages.

«Il y a toujours la maîtrise d'un certain nombre de concepts des différentes disciplines dans le programme. L'APC implique en plus la capacité de les utiliser dans différents contextes.»

Bien sûr, la capacité de transférer des apprentissages dans des situations différentes témoigne de leur intégration et, en ce sens, séparer intégration et transfert n'est ici qu'une commodité de l'esprit pour l'organisation du texte et le plaisir de faire ressortir des particularités des pratiques pédagogiques décrites précédemment.

Permettre aux élèves de vivre des situations analogues à celles qui les attend dans leur profession peut faciliter le transfert de certains apprentissages et intervenir positivement sur leur motivation.

«...placer les élèves (...) dans une situation analogue à ce qu'ils retrouveront sur le marché du travail. Les élèves y développent des habiletés et des attitudes que je juge importantes et même essentielles pour faire face à leur prochaine réalité de travail : travail en équipe, interaction sociale, réflexion, compréhension, analyse, structuration et organisation des idées, comparaison et justification, communication orale, communication écrite, curiosité scientifique, autonomie.»

«L'élève qui accorde un sens à une compétence, y voit un intérêt et en saisit l'utilité pourra ensuite l'utiliser, la transposer et l'appliquer dans d'autres situations.»

3.2.8 L'évaluation des apprentissages

L'APC remet profondément en cause les pratiques en matière d'évaluation des apprentissages. Elle met en vedette l'évaluation formative et redonne à l'évaluation ~~formative~~ sommative son véritable rôle, celui de vérifier l'atteinte de la compétence, à la fin d'un processus d'apprentissage, du moins à la fin de la période qui lui était allouée.

L'évaluation sommative fait la «somme», entendue dans le sens qui lui est donné au chapitre 1 de ce document. Elle permet à l'élève de

> *«démontrer qu'il possède plus que l'addition de capacités particulières isolées, qu'il a intégré ces capacités dans un savoir-faire complexe.»*

Quant à l'évaluation formative, elle fait partie intégrante de la formation, elle y contribue.

> *«Auparavant, j'avais une vision plutôt behaviorale de l'évaluation qui m'amenait à évaluer pour motiver alors que maintenant je corrige pour former. À partir du moment où j'ai compris que l'objectif de l'évaluation était de donner une rétroaction à l'élève et que ça pouvait prendre plusieurs formes sans que ce soit nécessairement une note, j'ai été soulagée. De plus en plus, mes évaluations finales sont des activités de synthèse, plus globales, plus centrales. (...) Cette pratique fait que je m'intéresse moins aux détails et que je maximise les possibilités de réussite des élèves.»*

> *«Je fais beaucoup d'évaluation formative. Lorsque arrive l'évaluation sommative, le produit est là, souvent très beau. J'évalue quelque chose sur lequel j'ai beaucoup travaillé avec les élèves, que j'ai vu, que je connais, pour lequel j'ai donné du «feed-back» et qu'ils ont pu corriger. (...) Les élèves savent ce qui va, ce qui ne va pas; ils pourraient s'évaluer et il y aurait probablement une concordance avec mon évaluation. Curieusement, les élèves ne demandent par d'évaluation sommative en cours de route et ne semblent pas inquiets à la fin du trimestre.»*

> *«Le grand nombre d'heures en contact avec les élèves dans les laboratoires me permet d'obtenir beaucoup d'information sur les élèves et de leur suggérer certains réajustements. Je fournis, le plus souvent possible, des grilles d'évaluation. (...) Le plus possible, j'essaie de faire participer les élèves à l'évaluation. Ainsi, dans les projets, un pourcentage de la note est alloué à une autoévaluation de chacun des membres de l'équipe. Pour les laboratoires, le responsable du groupe est mis à contribution.»*

> *«J'insiste beaucoup, lors du premier contact de la session, sur le retombées importantes que peut avoir ce cours dans la vie personnelle et professionnelle de chaque élève; j'établis donc clairement dès le départ que ce qui compte ce sont les acquis durables que l'on fera et non pas les notes qui se retrouvent*

dans un bulletin. Cette idée est immédiatement et constamment renforcée par le fait que chaque élève, de semaine en semaine, se VOIT progresser, grâce à la rétroaction formative toujours présente. Ce reflet constant à chaque élève de la qualité de sa performance contribue beaucoup à sa motivation, vu qu'elle est sans cesse encouragée par la constatation de ses progrès ou stimulée par la confrontation avec ses lacunes.»

«Il n'est pas question pour moi de faire une évaluation sommative tant que les élèves n'ont pas eu le temps d'acquérir les connaissances et les habiletés nécessaires. (...) Jusque là, les élèves s'évaluent régulièrement elles-mêmes à partir de grilles d'évaluation ou de test formatifs et je leur fournis une rétroaction détaillée grâce à des commentaires imprimés à l'avance pour chaque type de travail.»

La réussite d'un cours n'est pas la somme des réussites réalisées dans les étapes précédentes. La réussite d'une étape ne garantit pas la réussite du tout. L'échec d'une partie du cours n'entraîne pas l'échec du cours. C'est pourquoi, l'évaluation sommative doit avoir lieu à la fin du processus qui conduit à la compétence.

«C'est la somme des connaissances et des habiletés développées qui doit être évaluée et non les morceaux. Ça implique plus de responsabilité de la part des élèves, parce qu'ils doivent intégrer connaissances et habiletés tout au long de la session.»

«L'APC exige que l'évaluation porte sur les apprentissages réalisés par les élèves dans leur globalité.»

«Dans cette réalisation d'une œuvre finale, j'ai fait en sorte que [les élèves] repassent par toutes les étapes que nous avions franchies pendant la session. Et, ce qui est surprenant jusqu'à un certain point, ce ne sont pas les élèves qui avaient été les plus performants dans les premier et deuxième blocs qui ont le mieux réussi le troisième.»

«Il a fallu que j'explique [aux élèves] que, en fin de compte, ils avaient à me démontrer qu'ils possédaient la compétence qu'ils devaient atteindre. Un coup qu'ils ont compris qu'ils avaient toute la session pour se préparer, que les autres notes témoigneraient du processus, ils ont été rassurés.»

Mais ce qui peut témoigner du processus, n'est-ce pas l'évaluation formative?

«Il importe de perfectionner nos outils pour que l'évaluation puisse informer les élèves à propos du degré d'atteinte d'une compétence, de leurs forces, de leurs difficultés, etc. Il s'agit plus que de donner une note.»

Le fait de centrer la formation sur la compétence de l'élève envisagée de façon globale — connaissances, habiletés, comportements —, et non plus sur une acquisition de

connaissances théoriques, oblige à définir des critères de performance : à quoi vais-je reconnaître que l'élève a atteint la compétence visée?

> *«J'ai senti que les critères devaient devenir explicites, parce que les élèves n'ont plus à me répondre une date de film ou un titre de film. (...) Je me suis aperçu que lorsque tu détermines tes critères, ça te permet de savoir clairement si tes évaluations sont bonnes ou pas, pertinentes ou pas.»*

Il est important de faire connaître aux élèves

> *«l'ensemble des critères en fonction desquels l'évaluation sera faite.» Et ce dès la planification, car «en fixant [les critères], ça va aider à clarifier les questions de contenu, ça peut clarifier les objectifs et même la structure complète du cours.»*

> *«Ce passage de l'évaluation des connaissances à l'évaluation des compétences amène un changement radical dans la façon de concevoir la planification. Car, en plus d'identifier des séquences d'enseignement en fonction d'un contenu disciplinaire, il faut introduire des séquences d'apprentissage où les élèves sont en situation pratique de production en fonction de leur appropriation des connaissances.»*

Comme quoi, la planification d'un cours dans une approche par compétences se fait en commençant par la «fin», la finalité du cours, le résultat à atteindre. Tous est dans tout et inversement! Et L'APC vient en mangeant...

3.3 Suggestions quant à l'utilisation du contenu de ce chapitre avec le personnel enseignant

Bien que l'utilisation première de ce document et de permettre aux enseignantes et aux enseignants qui lisent ces témoignages de réfléchir à leur pratique et de se situer au regard de celles des autres, il est permis d'envisager d'autres utilisations :

- utiliser ces exemples pour éclairer les décisions des équipes qui travaillent à l'élaboration des plans-cadres de cours;

- si on travaille avec un enseignant ou un enseignante d'un même programme ou discipline que l'une des personnes interviewées, remettre le texte de l'entrevue comme exemple. On peut amener cette personne à ressortir certains aspects de la pratique présentée : la

conception de l'apprentissage, la façon d'aborder la relation maître-élève, etc.;

- faire voir l'APC en action; il est important de signaler cependant que ces histoires vécues ne représentent pas de modèles définitifs, que les pratiques présentées ne sont pas toujours conformes à l'APC : elles présentent des gens en action, en recherche et en expérimentation. Elles comprennent des questions qui sont encore sans réponse. Les enseignants et les enseignantes pourraient d'ailleurs contribuer à enrichir la réflexion autour de ces questions;

- réutiliser la démarche et les questions sous-jacentes aux diverses entrevues pour concevoir une nouvelle grille d'entrevue amenant des enseignants et des enseignantes à réfléchir à leur pratique;

- dans un cours PERFORMA ou dans un module du Diplôme en enseignement (DE), exploiter la démarche utilisée (entrevue, analyse), pour comparer des pratiques;

- critiquer ces exemples avec une grille de lecture, et porter un jugement sur telle ou telle pratique au regard de programmes élaborés par compétences;

- analyser, dans un premier temps, une illustration et comparer ensuite avec les traits qui ont été dégagés par le Groupe de travail;

- relever, dans ces pratiques, ce que tout enseignant et toute enseignante devrait faire, quelle que soit sa discipline d'enseignement;

- après avoir identifié les éléments de ces expériences qui sont absents de la majorité des pratiques habituelles des enseignants et des enseignantes, analyser le pourquoi de cette absence, et déterminer comment on pourrait amener un changement chez soi et chez ses collègues .

En conclusion

La réflexion amorcée dans le présent document se poursuit pour nous comme pour la lectrice et le lecteur. Plus que d'un point d'arrivée, il s'agit d'une étape sur une route que certaines personnes ont commencé à explorer. Nous avons pu constater qu'il y a un intérêt certain chez les enseignantes et les enseignants à procéder à une analyse de leur pratique qu'il y a de la place pour la créativité dans ce que propose l'approche par compétences.

L'examen des courants pédagogiques et des témoignages des enseignants et des enseignantes nous ont permis de faire certains constats et de découvrir que :

- l'APC est plus riche et plus simple d'application qu'on ne le croyait;
- l'enseignante ou l'enseignant a beaucoup plus d'autonomie qu'on est généralement porté à le croire;
- l'APC donne un second souffle à plusieurs enseignants et enseignantes :

  à cause de l'appel à la *créativité* que suppose le transfert des activités d'enseignement en activités d'apprentissage des élèves;

  à cause du *plaisir retrouvé* grâce au contexte vivant de l'APC, de son climat dynamique renouvelant la relation maître-élève;

  à cause de la *libération* d'un certain fardeau en effectuant davantage d'évaluations formatives et en impliquant l'élève dans son processus d'apprentissage;
- l'élève commence à se sentir à l'aise avec moins d'évaluation sommative et plus d'évaluation formative.

Nous ne pouvons qu'encourager les enseignantes et les enseignants à *OSER* même si elles et ils doivent supporter, pour une période de temps, un certain inconfort.