

# MODÈLE D'ENSEIGNEMENT AXÉ SUR L'INTÉGRATION HARMONIEUSE DES COMPÉTENCES DE LA PERSONNE, ORIENTÉ VERS UN PROFIL DE SORTIE

**Marie-Paule Côté**

Professeure - Collège Marie-Victorin

**Denis Marcoux**

Conseiller pédagogique - Collège Marie-Victorin

Nous avons choisi d'élaborer un modèle d'enseignement centré sur les compétences parce qu'il nous apparaissait une suite logique aux nombreuses recherches effectuées par les professionnels de l'ordre d'enseignement collégial depuis quinze ans au moins. Ce modèle devrait permettre de rejoindre les objectifs de **formation fondamentale et professionnelle** par le choix judicieux des compétences. Il devrait également permettre une intégration des apprentissages et le transfert de ceux-ci en plaçant l'étudiant devant des activités transdisciplinaires, ce qui était le but de l'**approche programme**. Enfin, le concept de **profil de sortie** devrait favoriser la convergence des apprentissages en établissant des mécanismes de concertation entre les professeurs, pour le développement et l'évaluation des activités d'apprentissage.

Nous retrouverons donc dans ce texte, le but que devrait poursuivre l'enseignement collégial et la nécessité de coordonner les actions des différents intervenants afin d'orienter l'enseignement vers un profil terminal de formation, spécifique à chacun des programmes.

Nous présenterons, dans un deuxième temps, un modèle d'enseignement qui permettrait de mettre en place les instruments nécessaires à l'atteinte de ces buts.

Pour la description de notre modèle d'enseignement, nous empruntons l'orientation que donne Joyce et Weil (1980) d'un modèle d'enseignement, c'est-à-dire un **plan d'action pour l'actualisation d'un programme de formation**. Ce plan comprend, la philosophie sous-jacente au modèle (composantes théoriques), le développement des composantes de l'enseignement, le rôle de chacun des intervenants (composantes méthodologiques) la description des activités d'apprentissage (composantes pratiques) et enfin les objectifs que poursuit le modèle.

## 1. LES COMPOSANTES THÉORIQUES

Le développement de la personne, sous-jacent à la **formation fondamentale** que l'on poursuivait au collégial dans les années 70 est apparu sporadiquement dans l'histoire des cégeps pour disparaître de nouveau en 1992 dans le rapport du Conseil des collèges. Le Conseil prétextait que la formation intellectuelle est le seul champ de compétence que le niveau collégial peut couvrir efficacement. Cette ambiguïté, face à la place que devrait prendre le développement intégral de l'individu dans les programmes de cet ordre d'enseignement, est due aux difficultés que rencontrent les enseignants à poursuivre de tels objectifs dans la structure pédagogique actuelle des cégeps.

### 1.1 L'approche par compétences et le développement de la personne

Le développement de la personne **synergique**<sup>1</sup> est à l'origine de notre propre questionnement sur les modèles d'enseignement. Nous étions conscients que l'individu est un tout et qu'il est difficile de lui faire faire des apprentissages significatifs sans tenir compte des différentes fonctions de la personne<sup>2</sup>. Par contre, nous étions également conscients que les objectifs de l'ordre d'enseignement collégial étaient davantage centrés sur le développement cognitif. Une première tentation était de conserver nos objectifs cognitifs, centrés sur la maîtrise d'une discipline et de **tenir compte** dans le développement de nos stratégies d'enseignement, des autres fonctions de la personne.

#### 1.1.1 ENSEIGNEMENT CENTRÉ SUR LE DÉVELOPPEMENT COGNITIF

Si nous décidions de n'orienter notre modèle d'enseignement que sur le développement cognitif, nous limiterions sa portée au développement des opérations cognitives telles que: "La répétition ou reproduction, la conceptualisation, l'exploration, la mobilisation, la résolution de problèmes, la communication"<sup>3</sup> (notons que la communication est particulière à D'Hainaut. Habituellement cette liste d'opérations cognitives se

1. Expression utilisée par Racine (1993) pour décrire une vision dynamique et holistique de la personne.
2. Terme utilisé par Racine (1993) pour désigner les différents aspects de l'humain concernés par l'apprentissage, c'est-à-dire les fonctions imaginative, affective, physique, cognitive et sociale, p.4.
3. D'Hainaut, Louis, *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Belgique, 1988, Labord, Éducation, pp. 201-223.

termine par la résolution de problèmes). Dans cette avenue, l'enseignant doit tout de même se questionner sur la portée des opérations cognitives afin de choisir les activités d'apprentissage les plus appropriées mais en aucun moment il ne peut mesurer les paramètres des autres fonctions de la personne (attitudes, comportements etc.). C'est un choix arbitraire que la plupart des enseignants ne veulent pas faire car ils sont conscients de l'importance que peuvent avoir les autres dimensions de la personne sur l'apprentissage.

D'autre part, il est également difficile par le biais des contenus disciplinaires de tenir compte du développement de la personne. Prenons par exemple un professeur de mathématique dont le contenu de cours est dense et complexe. Sa première préoccupation est de subdiviser le contenu disciplinaire dans les soixante-quinze heures de cours réparties sur quinze semaines. Il essaie, par la suite, de rendre ses exposés le plus clairs possible. S'il décide de suivre le rythme des étudiants, qu'il veuille tenir compte de leur motivation, développer une image positive d'eux-mêmes face aux mathématiques etc., il risque de se rendre vulnérable à la critique de ses étudiants forts qui n'ont pas besoin de cette attention. Ses confrères qui recevront ces étudiants au trimestre suivant ou encore les professeurs des universités auront également des reproches à lui faire. Ces deux derniers s'attendent à ce que les étudiants aient parcouru un certain contenu. Si quelques étudiants de ce cours de mathématiques, à travers une pédagogie centrée sur le développement cognitif, souvent de niveaux inférieurs, réussissent effectivement à maîtriser le contenu prévu, l'enseignant est considéré avoir fait un bon travail. On dira alors que les autres étudiants n'ont probablement pas assez étudié. C'est ce qu'on entend généralement dans le milieu et ce n'est pas exclusif au cours de mathématiques mais à la plupart des cours centrés sur les contenus disciplinaires. Plus le contenu prend de l'importance, moins le professeur trouve le temps de se préoccuper du développement des niveaux cognitifs supérieurs, par exemple; l'exploration, la mobilisation, la résolution de problèmes et encore moins des autres dimensions de la personne.

#### 1.1.2 TENIR COMPTE DES AUTRES FONCTIONS DE LA PERSONNE

Quelques enseignants poussent plus loin leur recherche afin de tenir compte, dans leur enseignement, des autres fonctions de la personne: l'imagination, l'affectif, le social, le physique et ou le psychomoteur. Ils varient alors leurs activités pour tenir compte de la capacité de concentration des étudiants, leur donnent

des moyens pour éloigner les distractions ou pour favoriser la mémorisation, développent des stratégies pour motiver les étudiants, adoptent des attitudes qui favorisent leur épanouissement personnel (socio-affectif).

Les services pédagogiques des collèges organisent des activités parascolaires pour faciliter l'intégration des étudiants, des activités de support à l'apprentissage en mathématiques, en gestion du temps, en français, en prise de notes etc. Même si les collèges accordent beaucoup d'importance à ces activités pour favoriser la réussite scolaire, on ne peut ignorer que leur fréquentation par les étudiants est très restreinte. Les étudiants qui en auraient le plus besoin sont souvent absents de ces activités. À peine 14,8 de la totalité des étudiants de cégep fréquenteraient les centres d'apprentissage<sup>4</sup>. D'autres recherches démontrent que les étudiants les mieux adaptés au niveau collégial sont les étudiants faibles. "*L'intégration sociale au collégial est associée négativement à la réussite scolaire. Les élèves à risque se sentent mieux intégrés socialement que les élèves forts*"<sup>5</sup>. Il nous apparaît donc important de concentrer nos efforts sur l'activité d'enseignement. C'est l'enseignant qui a le pouvoir sur la réussite scolaire. C'est lui qui porte le jugement final et l'étudiant le sait. Cela ne veut pas dire que seules les activités offertes dans la classe sont à considérer. Au contraire, toutes activités susceptibles de permettre le développement de la personne devraient s'organiser autour des cours et avec la collaboration des enseignants.

Ces données mettent en doute l'influence des activités de support, organisées par les collèges, sur la réussite scolaire. Tenir compte des autres fonctions de la personne uniquement en organisant des activités parascolaires ou en fournissant aux étudiants des outils supplémentaires à l'extérieur des cours ne semble pas suffisant pour réduire le taux d'échec. Ces activités ne sont pas inutiles et elles peuvent même motiver certains étudiants, qui sont conscients de leurs besoins de formation, à faire les efforts nécessaires pour parvenir à leurs fins. Pour reprendre les propos de Mérieu (1992), dans ce cas, nous sommes devant des étudiants autonomes dont les apprentissages extérieurs sont nombreux. Pour ces étudiants, toute activité de support leur sera bénéfique. Ils sont déjà convaincus de leur importance. Il faut tout simplement être conscient des limites de ces activités et augmenter les ressources en enseignement pour maximiser les apprentissages.

4. Conseil permanent de la jeunesse, *Une «cure de jeunesse» pour l'enseignement collégial*, 1992, p. 11. Avis donné dans le cadre de la consultation sur la réforme au collégial.

5. Simon Larose et Roland Roy, *Modélisation de l'intégration aux études collégiales*, Résultats d'une recherche publiée dans les Actes du colloque de l'A.R.C., mai 1993.

### 1.1.3 LES BUTS DE L'ÉDUCATION

Racine (1993) nous dit que l'apprentissage est un changement dans les fonctions de la personne. Il faut d'abord comprendre cette personne qui apprend et par la suite planifier l'apprentissage afin de provoquer ces changements en tenant compte de toutes ses dimensions. Pour Racine (1993), les contenus de cours, même s'il les considère comme des éléments d'un environnement riche d'expériences, ne sont pas les objets d'apprentissage. *"Le but de l'éducation c'est le changement harmonieux de la personne"*<sup>6</sup>.

D'Hainaut demeure conservateur quant aux intentions poursuivies par un curriculum. Ce qui le caractérise c'est sa volonté de centrer l'étudiant sur les résultats de l'apprentissage. *"Une acquisition de l'intelligence qui ne pourrait se manifester dans aucune circonstance ne serait qu'un leurre: exprimer un objectif pédagogique en termes d'activités observables, ce n'est rien d'autre que préciser dans quelles situations et comment se manifesteront les activités de l'intelligence qu'on prétend avoir fait acquérir aux élèves"*<sup>7</sup>. De plus, son modèle de développement de programme est orienté vers un profil de formation qui devrait rendre les apprentissages significatifs et cohérents. Même s'il utilise surtout la typologie cognitive dans son modèle, il nous présente également une typologie transdisciplinaire de démarches intellectuelles et socio-affectives. Cette typologie est particulière en ce sens qu'elle se combine à des situations concrètes relatives aux rapports de l'individu avec son milieu. Elle convient davantage à notre modèle que les typologies traditionnelles. De plus, il nous fournit une taxonomie affective pour le développement d'attitudes et de comportements. Cette ouverture sur d'autres dimensions de la personne est fort intéressante et nous apporte de nouveaux outils de planification de l'enseignement.

Doit-on intégrer à notre curriculum des objectifs pour le développement de toutes les fonctions de la personne si l'on veut s'acquitter honorablement de notre tâche ou doit-on tout simplement tenir compte des différentes fonctions de la personne dans notre enseignement?

#### 1.2 Les buts de notre modèle d'enseignement pour le niveau collégial

La multiplicité des méthodes d'enseignement centrées sur le développement cognitif n'a pas suffi à faire réaliser des apprentissages significatifs à l'ensemble de la population étudiante et nous pensons que le développement de la personne intégrale ne devrait pas non plus être le but de l'enseignement collégial. Dans cet ordre d'enseignement nous croyons que le

développement intégral de la personne passe davantage par l'utilisation de méthodes d'enseignement qui placent l'étudiant dans des activités de vie (en tant que citoyen) ou professionnelles, que par la présence dans les curriculum, d'objectifs touchant les différentes fonctions de l'humain. Pour nous, le développement de compétences vues comme l'interaction dynamique d'un ensemble d'habiletés que devra manifester l'étudiant, nécessite l'actualisation de la personne tout entière et cela devient une conséquence du modèle d'enseignement utilisé, non une fin en soi. Les compétences choisies devront être suffisamment englobantes pour que les activités d'apprentissage interpellent la personne toute entière. Ces activités devraient permettre à l'étudiant de se mesurer avec ses objectifs personnels et professionnels et toutes stratégies d'apprentissage qui respectent et supportent ces principes devraient être envisagées.

Comme le mentionne Racine (1993), il y a eu plusieurs auteurs dont l'objectif était d'intégrer les divers aspects de l'humain: Krathwohl en 1964, Martin et Brigg en 1986 et D'Hainaut en 1988. Ce sont ces auteurs qui nous ont fait voir la complexité de se donner comme but le développement de la personne. Il nous semble que ce serait un rêve inaccessible pour un seul niveau d'enseignement. C'est pourquoi nous optons davantage pour l'orientation de l'enseignement vers des activités de vie et professionnelles qui utiliseront les différentes fonctions de la personne. L'enseignant ne prétend plus au développement intégral mais il devra tout de même faire acquérir à l'étudiant les habiletés qui touchent les différentes fonctions de la personne. Ces habiletés s'actualisent lors de l'exécution d'une tâche complexe réclamée par la compétence recherchée. Ces compétences devront être libellées de façon à intégrer les habiletés qui lui sont inhérentes et décrire le contexte d'application afin d'en vérifier l'acquisition de façon dynamique.

#### 1.3 La cohérence d'une formation

Un deuxième principe tout aussi important en éducation est la cohérence de la formation. Peu importe les méthodes d'enseignement utilisées, la cohérence sera acquise lorsque les activités de nos programmes de formation auront des visées communes. Ce qui n'est pas le cas dans les programmes actuels puisque les cours possèdent des objectifs particuliers et sont préparés de façon parallèle sans beaucoup de relation avec les autres activités du programme. Comme il est nécessaire de se concerter pour construire une maison, l'architecte ou l'entrepreneur servant de coordonnateur des travaux, la formation de l'individu exige une concertation tant dans sa planification que dans l'ac-

6. Racine, Serge, *La personne synergique*, Manuel de pédagogie, Montréal, 1993, p. 4.

7. D'Hainaut, op.cit. p. 22.

tualisation de ses activités d'enseignement. En ce sens, l'approche par compétences n'apporte qu'une solution partielle à notre problème, l'unité n'est pas assurée.

### 1.3.1 LE PROFIL DE SORTIE

Dans notre modèle, les compétences doivent faire partie d'un ensemble cohérent que d'Hainaut (1980) appelle un **profil de sortie**. Les apprentissages que nous anticipons comme professeur doivent servir de guide à l'étudiant et l'aider à organiser les nouvelles données. "Le profil de sortie" et les compétences qui le composent, serviront de points de repère aux différents apprentissages. D'Hainaut (1988) considère que pour faire des apprentissages significatifs, l'étudiant doit être placé devant un profil terminal de formation comportant des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Cette façon de considérer les apprentissages signifie que le **profil de sortie** nous entraîne dans le développement de compétences faisant appel à des "actes intellectuels, socio-affectifs et psychomoteurs qui constituent des objectifs de situations d'apprentissage et comportent une opération (cognitive, socio-affective et psychomotrice), son objet, son produit, les attributs acceptables et les limites de tolérance"<sup>8</sup>. L'étudiant doit donc être confronté à des situations où il pourra exercer les compétences déterminées par le profil de sortie, compétences touchant plusieurs fonctions de la personne. D'Hainaut poursuit en disant que pour établir le profil de sortie, "il faut chercher des informations sur les situations que rencontrera ou devrait rencontrer la personne formée et les compétences qu'elle devrait manifester"<sup>9</sup>.

Précisons que le "profil de sortie" que nous décrivons ici est un profil de formation défini par l'ensemble des professeurs pour les étudiants d'un même programme. Les compétences de ce profil étant choisies, elles sont prises en charge par les différents professeurs de ce programme. Ces compétences devront se développer et s'évaluer à travers des activités transdisciplinaires pour, finalement, être mesurées de façon dynamique dans une activité synthèse. Pour un étudiant en Techniques d'éducation en service de garde par exemple, l'activité synthèse en fin de programme sera le stage III et portera sur la "capacité de l'étudiant à prendre en charge un groupe d'enfants dans un milieu de garde". Cette prise en charge comprendra les différentes compétences développées au cours des trois ans d'étude, relatives à "sa capacité de planifier, d'animer et d'évaluer des activités éducatives qui tiennent compte des besoins des enfants". Nous retrouverons des compétences de perception de soi et des autres, de communication tant avec les adultes qu'avec les enfants, la démonstration d'attitudes favori-

sant le développement de l'expression chez l'enfant etc. Les cours seront organisés autour de ces compétences. Nous verrons, dans les composantes méthodologiques, comment s'élabore cette planification de l'enseignement.

## 2. LA COMPOSANTE MÉTHODOLOGIQUE

À partir des activités personnelles, sociales et professionnelles que devrait être capable de réaliser un étudiant en fin de formation dans un programme donné, les enseignants établiront les compétences qu'ils considèrent essentielles à la réalisation de l'étudiant. Cette étape ne fait habituellement pas partie de la planification de l'enseignement par le professeur mais dans le contexte de l'approche par compétences, il ne peut en être exclu si l'on veut favoriser la concertation et s'assurer de la révision constante des compétences à acquérir à travers chacun des cours. Nous l'intégrons donc à notre modèle.

### 2.1 Étapes de planification de l'enseignement

#### 2.1.1 ÉTAPE I. CHOIX DES COMPÉTENCES

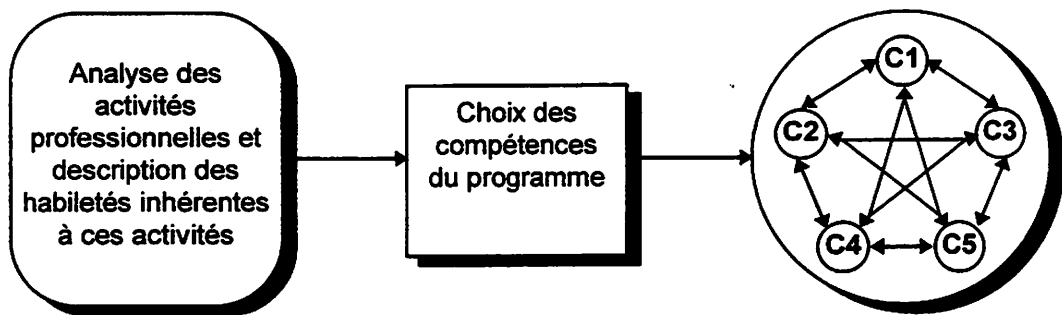
Une compétence est l'interaction dynamique d'un ensemble d'habiletés dans une activité de vie personnelle ou professionnelle (par exemple, développer une argumentation, animer une équipe de personnes centrées sur une tâche) réalisée au-delà d'un seuil de performance reconnu. Le choix de ces compétences se fait par l'analyse des situations professionnelles ou sociales comme il est décrit dans le tableau 1.

Les habiletés personnelles et professionnelles qui sont mentionnées dans ce tableau, devraient être définies en concertation entre les formateurs et ceux qui recevront éventuellement les étudiants, soit le milieu du travail ou l'université. C'est à partir de ces données qu'il revient aux enseignants de formuler les compétences de leur programme respectif. En décrivant, de façon exhaustive, les habiletés que devront maîtriser les étudiants pour atteindre ces compétences les enseignants verront à ajuster le nombre et la portée des compétences. Il ne pourrait donc pas y avoir de liste définitive des compétences, les mots ayant toujours une portée circonstancielle et personnelle. Même si le profil de sortie apparaît à cette étape il sert, pour le moment, de canevas pour l'élaboration des compétences. Les différents paramètres de son évaluation seront précisés lorsque tout le processus de planification des activités du programme sera terminé.

8. D'Hainaut, op. cit., p. 188.

9. D'Hainaut, op. cit., p. 185.

## Profil de sortie



C représente les différentes compétences du profil de sortie.

Tableau 1

### 2.2 Étape 2. Répartition des compétences dans les différentes disciplines

Les compétences seront par la suite réparties dans les différents cours du programme en fonction de leurs affinités avec les disciplines concernées. Un même cours peut travailler simultanément mais partiellement plusieurs compétences. C'est ici que la planification de l'enseignement se distingue des modèles traditionnels. L'enseignant n'est plus placé uniquement devant un contenu de cours mais également devant des compétences professionnelles et fondamentales à faire acquérir aux étudiants.

#### 2.2.1 PLANIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT

À l'aide des activités qui ont servi à définir les compétences qui lui ont été assignées (par le département responsable de programme), l'enseignant doit décomposer ces compétences et formuler des objectifs opérationnels. Il prendra soin de couvrir toutes les fonctions de la personne touchées par ces compétences. Malgré cette orientation vers les compétences, il se peut qu'il y ait peu de changements significatifs dans les apprentissages des étudiants si l'enseignant est incapable d'aider l'étudiant à développer les habiletés sociales, affectives, imaginatives ou psychomotrices qu'exige la manifestation de la compétence pour ne supporter que les habiletés cognitives. En ce sens, l'enseignant doit être prêt à travailler sur les aspects déficients de la personne freinant la manifestation de la compétence chez l'étudiant. Prenons la "capacité d'établir des relations interpersonnelles positives en service de garde" que nous pourrions libeller ainsi: "À la fin de son programme de formation, l'étudiant devra pouvoir établir des relations positives avec les enfants comme avec les adultes dans un service de garde". Il est évident qu'une telle compétence fera appel aux fonctions sociale, affective et cognitive. De plus cette compétence est applicable pour les trois années d'étude et s'exercera dans plusieurs cours du programme. Le seuil de performance lui, sera différent

si l'étudiant est en première, deuxième ou troisième année.

#### 2.2.1.1 Divergence entre l'enseignement traditionnel et notre modèle axé sur les compétences

Si nous comparons les deux approches, l'enseignement traditionnel et notre modèle, nous constatons que la préparation d'un cours traditionnel au niveau collégial se développe isolément de la pratique professionnelle à laquelle on prétend préparer l'étudiant. Les cours sont même isolés les uns des autres dans un même programme. De plus, les cours ne touchent que la fonction cognitive de la personne et souvent que les premiers niveaux taxonomiques. Prenons par exemple le cours de psychologie "De l'adolescence à la maturité" les buts du cours sont clairement identifiés comme étant de l'acquisition de connaissance dans les cahiers du Ministère. On y lit ce qui suit: l'élève devra connaître les diverses étapes du développement de la personne de l'adolescence à la mort...connaître les déterminants et les principaux indices aptes à le renseigner sur le cours normal ou anormal du développement psychologique des personnes etc. Les objectifs sont: démontrer une connaissance suffisante de la nature des changements ....une connaissance et une compréhension suffisante des théories et des applications concrètes portant sur les déterminants ...du développement etc. Ces objectifs, même formulés de façon opérationnelle, demeurent limités à un contenu déconnecté de la pratique professionnelle. La connaissance est le principal produit des objectifs qu'on y poursuit. Dans la planification traditionnelle d'un cours au niveau collégial, l'évaluation porte sur des apprentissages morcelés à l'intérieur de chacun des cours. Nous mesurons la somme des apprentissages et espérons que l'étudiant en fasse la synthèse et effectue par la suite les transferts au moment opportun.

Avec notre modèle, les apprentissages sont regroupés dans des activités transdisciplinaires. L'évaluation ne devrait porter que sur l'acquisition des compétences

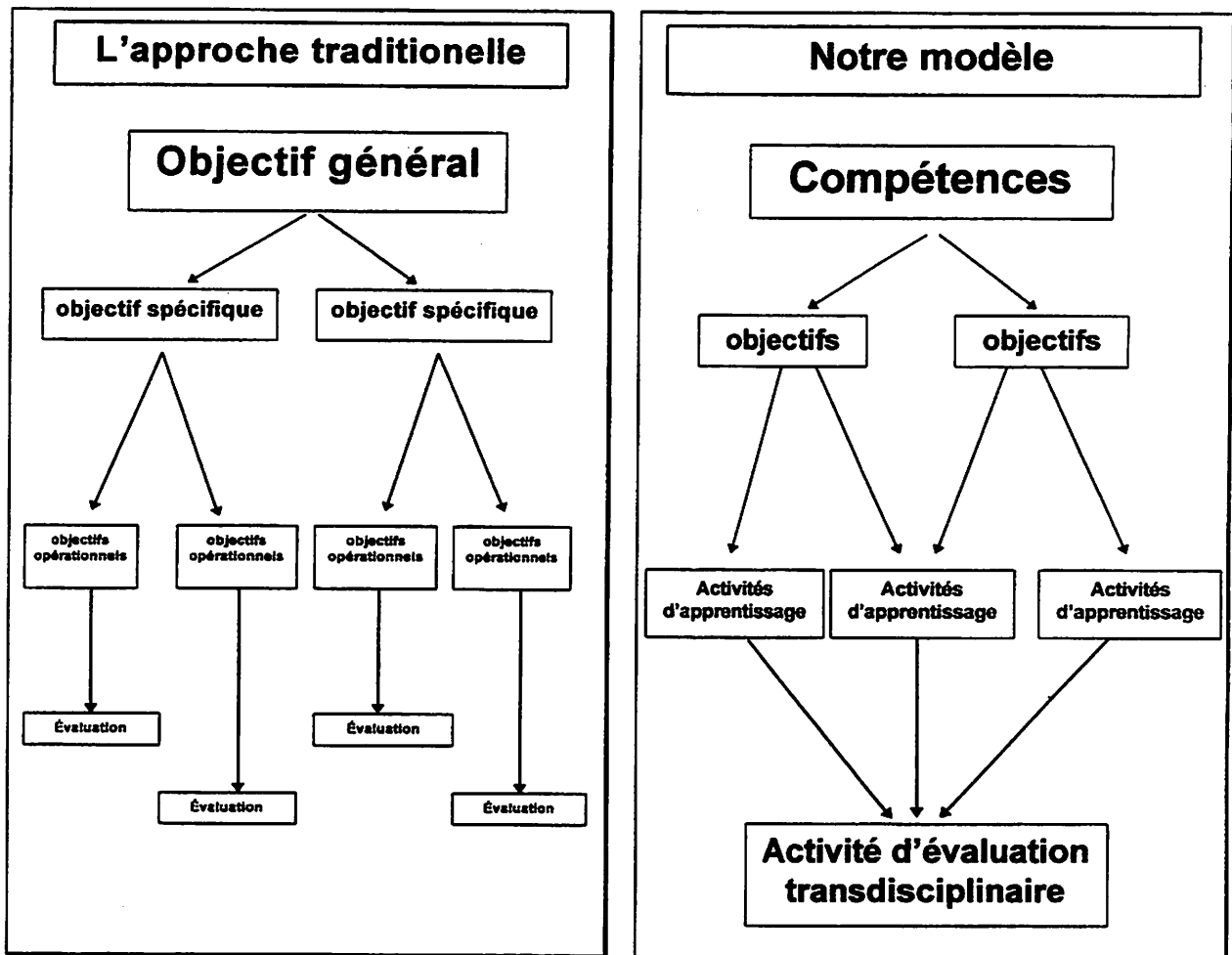


Tableau 2

et se terminer dans une activité d'évaluation unique qui fait état des savoirs, savoir être et savoir faire de l'étudiant face à des activités professionnelles complexes.

La préparation traditionnelle d'un cours démarre par l'énoncé de l'objectif général relié à une discipline, traduit en objectifs spécifiques puis en objectifs opérationnels pour se terminer par des activités d'évaluation morcelées.

La préparation d'un cours dans un modèle axé sur l'intégration harmonieuse des compétences de la personne, a pour mission de faire acquérir des compétences qui ont été considérées essentielles à la formation des étudiants du programme. L'enseignant doit décortiquer ces compétences et les traduire en objectifs spécifiques et organiser, en concertation

avec les enseignants qui travaillent sur les mêmes compétences, des activités d'évaluation transdisciplinaires pour mesurer l'acquisition de ces compétences.

Le tableau 2 nous fait voir le morcellement des apprentissages de l'approche traditionnelle en rapport avec la convergence des apprentissages dans les activités d'évaluation transdisciplinaire de notre modèle.

### 2.2.1.2 Élaboration des objectifs

C'est dans le choix des objectifs que réside le cœur de notre modèle. Reprenons notre exemple de "pouvoir établir des relations positives...", cela nécessite la perception de soi (identification de ses valeurs) l'ouverture à l'autre (perception et respect de l'autre), le développement d'attitudes favorisant la communica-



tion, l'expression, l'échange, la confrontation, la négociation.

Il est possible d'élaborer un objectif pour chaque élément (habileté) de la compétence ou en regrouper deux ou trois sous le même objectif. Ces éléments de la compétence doivent être à leur tour questionnés pour en faire ressortir toute la portée. Prenons par exemple "la perception de soi et l'ouverture aux autres" et voyons comment élaborer un objectif.

Pour la formulation des objectifs opérationnels, l'enseignant doit se poser les questions suivantes<sup>10</sup>:

- Quel est l'objet visé par cet objectif?

"À partir de situations interpersonnelles vécues en stage dans un service de garde..."

- Quelles sont les habiletés cognitives, imaginatives, affectives, sociales, et psychomotrices auxquelles doit faire appel l'étudiant qui s'habilite à la perception de soi et d'ouverture aux autres. Pour décrire le processus, qui est la deuxième étape d'élaboration d'un objectif, nous devons identifier la typologie correspondante. Or pour chaque fonction de la personne il y a une typologie différente. La perception de soi par exemple relève du premier niveau taxonomique de la fonction affective de D'Hainaut, qui est la prise de conscience de ses valeurs. L'ouverture à l'autre est un troisième niveau de taxonomie affective (l'application active d'une valeur).

Si nous explorons ces deux paramètres de la compétence nous constatons qu'il faut d'abord éliminer la peur d'être jugé (socio-affectif), connaître et choisir des outils nous permettant d'identifier nos valeurs, nos forces, nos faiblesses et celles des autres (cognitif) et les appliquer, développer des attitudes d'empathie et enfin avoir un regard objectif sur les résultats de notre analyse (cognitif et affectif).

"...l'étudiant devra pouvoir identifier... (processus) et démontrer..."

- Le produit vient préciser les résultats de cet apprentissage. Quel résultat attendons-nous? "... Les valeurs sous-jacentes aux rapports qu'il établit tant avec les enfants qu'avec les adultes et démontrer des attitudes réceptives aux autres..."

- Le seuil vient préciser le niveau de réalisation des objectifs. La performance désirée variera selon la place du cours dans la séquence du programme. Pour un cours de deuxième année par exemple, quel pourrait être le seuil acceptable? "...démontrer deux ou trois (seuil) les valeurs sous-jacentes aux rapports qu'il établit tant avec les enfants qu'avec les adultes et une fois sur deux des attitudes réceptives aux autres"...

Si nous désirons réellement supporter l'étudiant dans son apprentissage, nous devrions être en mesure de lui fournir des outils lui permettant de contrer ses difficultés quelles qu'elles soient. À notre avis, c'est là une différence marquante entre enseigner une discipline et supporter l'étu-

diant dans l'acquisition d'une compétence. Pour reprendre les propos de Racine (1993), le contenu d'une discipline n'est pas à négliger car il offre un environnement riche d'expériences mais il devient secondaire ou prétexte à la formation dans l'approche par compétences.

- L'enseignement fait également partie de la formulation de l'objectif. Par quelles activités d'apprentissage allons-nous développer cette habileté chez l'étudiant? "A travers son journal de bord et à l'aide de questions l'étudiant doit pouvoir..."

Des activités d'apprentissage transdisciplinaires sont alors possibles et faciliteront l'acquisition des compétences. Ces activités permettent, selon d'Hainaut (1988), le transfert des habiletés à de nouvelles situations, motivent l'étudiant, étendent le champ d'application, donnent un plus grand pouvoir instrumental et surtout se rapprochent des buts de l'éducation. Ces activités doivent couvrir l'ensemble des habiletés "dynamiques" que couvrent les objectifs de chacune des compétences.

- Le domaine est l'étendue des apprentissages que nous désirons évaluer. Dans un modèle axé sur les compétences de la personne, il n'est pas utile de mesurer toutes les habiletés et le contenu des différents cours. Sur quoi devrait porter notre évaluation? Il serait possible ici d'utiliser un questionnaire détaillé pour mesurer la capacité de l'étudiant à se percevoir mais nous préférons utiliser le journal de bord à partir d'une expérience de stage. Cette perception de soi sera certainement travaillée dans d'autres cours et mesurée de façons différentes, soit verbalement dans des discussions de groupe ou simplement par des questions à répondre à partir d'expériences vécues en stage ou ailleurs. La "vidéo feed back" ou des grilles de vérifications où les items sont aléatoirement choisis par le professeur, sont possibles pour vérifier des attitudes lors d'une prise en charge par l'étudiant au laboratoire de jeu. Nous choisissons de mesurer l'application pratique et dynamique de l'objectif sans considérer les contenus.

- L'évaluation portera sur la capacité d'attribution de l'étudiant. D'Hainaut considère que l'attribution est une opération affective simple qui consiste à donner une explication à son propre comportement. Le journal de bord sera l'outil choisi pour mesurer cette capacité d'attribution et la "vidéo feed back" pour mesurer les attitudes de l'étudiant à l'égard des autres. C'est la finalité de cet objectif.

Nous avons jumelé deux éléments de la compétence afin de les rendre plus dynamiques. Se percevoir ici n'est pas qu'une démarche d'introspection mais doit être fait dans le but d'établir des relations positives avec les enfants et ou les adultes. L'objectif se rapproche davantage de la compétence terminale permettant ainsi à l'étudiant d'identifier le but de ses efforts. Nous souhaitons que l'évaluation des objectifs demeure formative tant et aussi longtemps qu'elle n'intègre pas l'ensemble des habiletés (formulées en objectifs opérationnels) de la compétence visée dans une activité transdisciplinaire. Ce que nous recherchons c'est la capacité d'intégration et de transfert des habiletés et non leur maîtrise individuelle. Trop souvent nous avons des étudiants qui connaissent parfaitement les procédures sans

10. Ces paramètres de la formulation des objectifs sont empruntés à Racine (1993).

pouvoir les mettre en pratique. Restreindre l'évaluation sommative à la pratique de la compétence est un antidote aux apprentissages morcelés.

L'objectif se lira donc comme suit:

• À partir de situations interpersonnelles vécues en stage dans un service de garde, l'étudiant devra pouvoir identifier, dans son journal de bord, deux ou trois valeurs sous-jacentes aux rapports qu'il établit tant avec les enfants qu'avec les adultes et démontrer, dans une prise en charge en laboratoire, des attitudes réceptives telles qu'explorées dans le cours.

Pour l'évaluation sommative de cet objectif, l'étudiant devrait simultanément démontrer les autres habiletés (objectifs) de la compétence de "pouvoir établir des relations positives...", travaillées dans un ou plusieurs cours et ceci dans le contexte d'une activité d'évaluation transdisciplinaire.

### 2.3 Étape 3. Les méthodes d'enseignement et les activités transdisciplinaires

Les recherches de Bloom (1979) démontrent qu'il y a trois facteurs déterminants dans la réussite scolaire: les caractéristiques affectives de départ de l'étudiant, ses caractéristiques cognitives, et la qualité de l'enseignement. Notre modèle prévoit placer l'étudiant, en début de session, dans une activité où il sera confronté aux compétences à acquérir. Ce qui permettra à l'enseignant d'identifier les caractéristiques affectives et cognitives de ses étudiants et aura pour effet également de leur faire prendre conscience de leurs besoins de formation.

Pour ce qui est de la qualité de l'enseignement, elle réside dans le choix des méthodes d'enseignement. Dans notre modèle, les stratégies varieront selon les compétences recherchées et les fonctions de la personne concernée. De façon générale, les activités d'apprentissage sont orientées vers des activités où l'étudiant est impliqué personnellement et entièrement. Autant que cela est possible l'étudiant est placé devant une tâche à accomplir dans un contexte simulant la réalité comme un stage, une expérimentation en laboratoire, une simulation boursière, un débat, un exposé devant le groupe classe ou ailleurs, une discussion de groupe, des jeux de rôles, des joutes exploratoires, des tables rondes, la participation à la parution d'un journal, des mises en situation variées, bref, des projets de toutes sortes.

L'avantage de placer l'étudiant devant des activités complexes réside dans le fait qu'elles permettent la pratique de plusieurs habiletés à la fois, exploitant ainsi différentes fonctions de la personne et nécessitant le concours de plusieurs disciplines. C'est ce que D'Hainaut appelle les activités transdisciplinaires. Si nous voulons respecter la dynamique des habiletés (traduit en objectifs) d'une compétence, il faut permettre à l'étudiant de les pratiquer dans un contexte complexe tout en lui fournissant de la rétroaction. En ce

sens, il serait souhaitable que seules les compétences exercées dans des circonstances qui se rapprochent le plus de la réalité, au sein d'activités transdisciplinaires, soient évaluées summativement. Tout au moins, que l'évaluation des compétences constitue la majeure partie de l'évaluation sommative.

### 2.4 Étape 4. Le Profil de sortie

L'étape terminale de notre modèle est le "profil de sortie" de l'étudiant. Il correspond à la première étape de ce même modèle, c'est-à-dire "la description de l'ensemble des compétences" et leur interaction dynamique. Ce sont ces mêmes compétences que l'étudiant doit acquérir au cours de sa formation. Le profil de sortie devra s'énoncer de façon opérationnelle afin de permettre au département responsable du programme de développer une activité synthèse permettant à l'étudiant de se mesurer à une fonction professionnelle ou aux attentes universitaires. Les professeurs devront se concerter pour construire cet examen synthèse.

Les quatre étapes que nous venons de décrire soient:

- le choix des compétences,
- la répartition des compétences dans les différentes disciplines,
- le choix des activités transdisciplinaires pour la pratique et l'évaluation des compétences,
- l'activité synthèse permettant d'évaluer l'acquisition des compétences,

sont la structure de notre modèle d'enseignement que nous retrouvons schématisé au tableau 3 de la page suivante.

## 4. LES COMPOSANTES PRATIQUES

Ce modèle est centré sur l'action de l'étudiant et la rétroaction de l'enseignant à cette action. Au début de chaque session, l'étudiant est informé, via les cours, des compétences qu'il devra acquérir, du seuil de performance propre à son niveau, du contexte de démonstration de ses acquisitions. Des détails lui seront fournis sur les activités d'apprentissage propres à chacun des cours et des activités transdisciplinaires regroupant deux ou trois cours.

L'enseignant doit faciliter les apprentissages par une assistance chaleureuse. L'environnement sera organisé pour le stimuler et lui permettre de réaliser les tâches prescrites pour l'atteinte des compétences, selon son rythme. L'évaluation formative devra être utilisée constamment pour permettre aux étudiants de faire le point sur les apprentissages à effectuer. Des expérimentations seront organisées dans la classe, en laboratoire ou à l'extérieur du collège pour mesurer les compétences dans le contexte le plus réaliste possible.



## MODÈLE D'ENSEIGNEMENT CENTRÉ SUR LES COMPÉTENCES

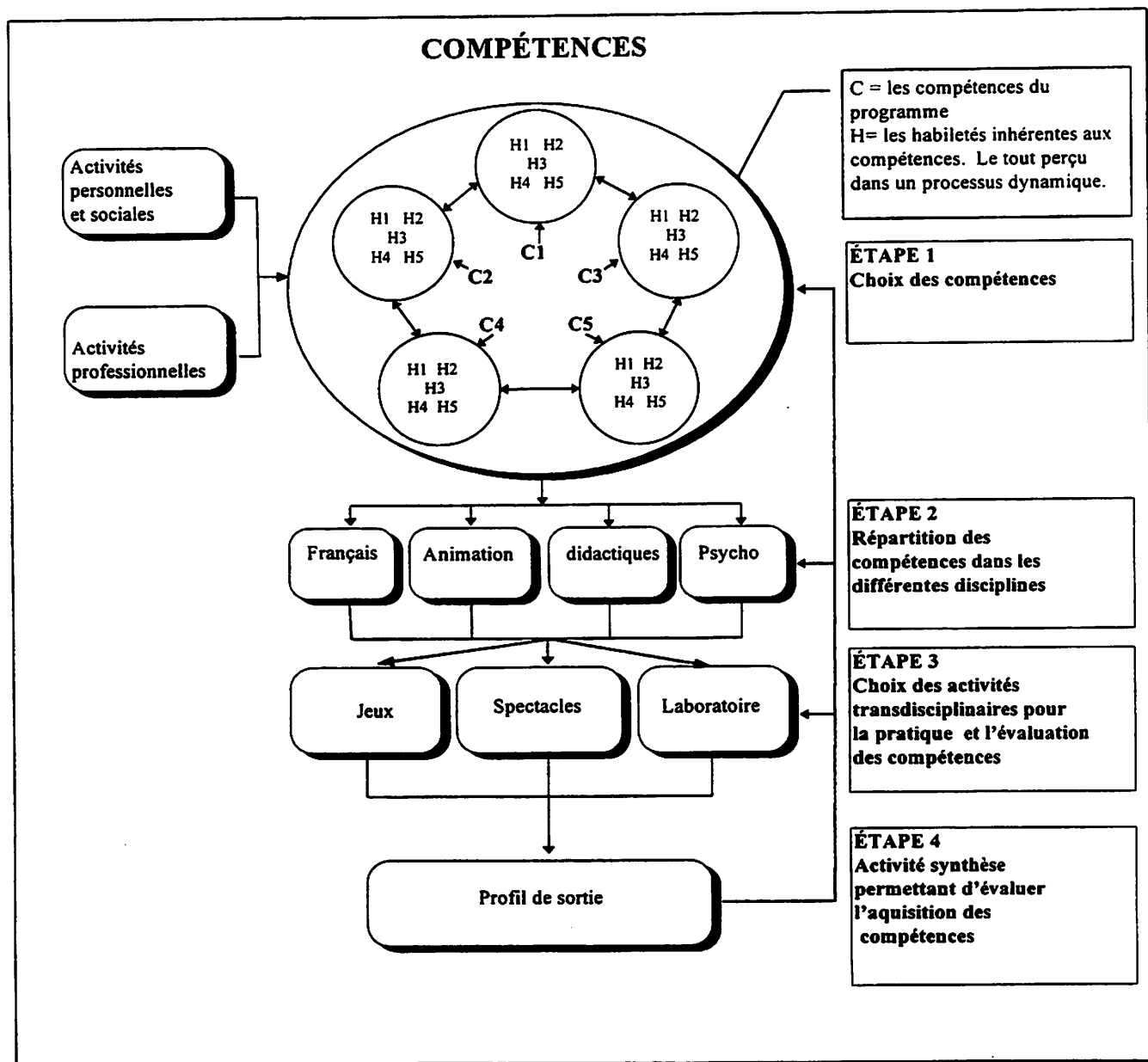


Tableau 3

### Exemple d'activités propices au développement d'une compétence dans un cours

Pour la compétence portant sur la "capacité d'établir des relations positives..." par exemple, l'enseignant du cours d'observation devra travailler sur la perception

de soi et des autres. Il utilisera des **jeux d'observation** pour déclencher chez l'étudiant la perception des obstacles et des limites personnelles reliées à l'observation. Il verra par la suite à développer chez l'étudiant des habiletés à **construire et utiliser des outils d'observation** en lui faisant expérimenter, en stage ou au

laboratoire, auprès des enfants. Des activités transdisciplinaires pourront s'organiser avec le cours de "l'Animateur et l'enfant" sur un processus complet d'intervention en services de garde. L'étudiant aura à utiliser ses acquis développés dans les deux cours (Observation et l'Animateur et l'enfant).

#### Exemple d'une activité transdisciplinaire touchant les cours d'Observation et l'Animateur et l'enfant

L'étudiant doit:

- Choisir un but à son projet (quels sont les motifs qui amènent l'étudiant à choisir d'observer telle situation).
- Recueillir les informations nécessaires à l'identification de ses valeurs et des besoins des enfants relatifs à son but (observation de cette situation dans le milieu avec des instruments diversifiés et à des moments différents, réflexion sur ce qu'il considère acceptable ou non).
- Analyser ses données (faire ressortir les informations pertinentes au but poursuivi, les circonstances qui entourent cette situation...)
- Faire des hypothèses (énoncer les motifs qui entraînent les comportements observés relatifs au but).
- Vérifier ses hypothèses dans le milieu en modifiant celui-ci et observer à nouveau.
- Concevoir un plan d'intervention (À partir de constatations faites lors de la vérification d'hypothèses, faire des recommandations quant au renforcement ou à la modification du comportement que l'on veut effectuer).
- Mettre en application son plan d'intervention dans son milieu de stage.

Lors du déroulement de ce projet, les professeurs des cours d'Observation et de l'Animateur et l'enfant supporteront l'étudiant dans le champ de leur compétence. De plus, l'évaluation du projet sera faite en concertation avec le superviseur de stage.

Ce genre d'activités transdisciplinaires donne du sens aux apprentissages et en assure la durabilité par l'intégration des différentes habiletés. Il facilite également le transfert des apprentissages à d'autres situations similaires puisqu'ils sont déjà appliqués dans un contexte réaliste.

#### BIBLIOGRAPHIE

Blanchette, André. Répertoires des profils de formation professionnelle, Colloque 10<sup>e</sup> anniversaire de l'A.Q.P.C. 1990.

Bloom B.S. & coll. Taxonomy of educational objectives, New York, Mackay, 1956.

Conseil des collèges. L'enseignement collégial: Des priorités pour un renouveau de la formation, Québec 1992, Les Publications du Québec.

Conseil permanent de la jeunesse. Une «cure de jeunesse» pour l'enseignement collégial, 1992.. Avis donné dans le cadre de la consultation sur la réforme au collégial p11.

De Landsheere, Viviane. Faire réussir faire échouer, Paris, 1988, PUF, pp. 12,21,

D'Hainaut, Louis. Des fins aux objectifs de l'éducation, Bruxelles, 1988.

Dupuis, Philippe. Le système d'éducation au Québec, Montréal, 1991, Gaétan Morin.

Fortin, Nicole. Les stages comme élément intégrateur dans le développement de la compétence professionnelle, Colloque 10<sup>e</sup> anniversaire de l'A.Q.P.C. 1990.

Goerbec, L. et Racine S. Les principes d'une politique d'évaluation de l'apprentissage au Cégep Repères, Essais en Éducation, 1984.

Dubé, Jacqueline et Boudreau, Robert. Implantation au Collège de Lévis d'un programme de développement d'habiletés fondamentales s'inspirant du modèle du Collège d'Alverno, Colloque 10<sup>e</sup> anniversaire de l'A.Q.P.C. 1990.

Gouvernement du Québec. Les collèges du Québec. Nouvelle étape. Projet à l'endroit des CÉGEPS (livre blanc), Québec, 1978, p 80.

Green III, Charles S. et Salem G. Richard Assessing the Prospects for Liberal Learning and Careers, New Directions for teaching and learning No 35 Fall 1988, pp 11,12.

Hambleton, Ronald K. et Zaal, Jac N. Advances in Educational and Psychological Testing, Boston/Dordrecht/London, 1991, Kluwer Academic Publishers.

Inchauspé, Paul. L'avenir des cégeps, Montréal, 1992, Liber.

Joyce, B. Weil, M. Models of teaching, Englewood, New Jersey, 1986, Prentice Hall Inc, 3<sup>e</sup> édition.

Laliberté, Jacques. La formation fondamentale. La documentation américaine, Montréal. 1984, CADRE.

Larose, Simon et Roy, Roland. Modélisation de l'intégration aux études collégiales. Résultats d'une recherche publiée dans les Actes du colloque de l'A.R.C., mai 1993

Lavoie, Carole. La compétence: un état de la question et un nouvel enjeu, document interne présenté aux professeurs du département des Techniques d'Éducation en services de garde, Collège Édouard Montpetit, fév 91, p8.

- Lavoie, Carole et Painchaud, Johanne. La compétence, une définition, *Pédagogie collégiale*, Mars 1993 pp. 16,17,18,19.
- Magner, Denise K. Milwaukee's Alverno College: for 16 years, a Pioneer in Weaning Students from Dependence on Teacher, *The Chronicle of Higher Education*, Février 1, 1989, p A 10 À 13.
- Mérieu, Philippe. Enseigner, scénario pour un métier nouveau, Paris, 1992, ESF pp. 48, 49, 52, 53, 56.
- Mérieu, Philippe. Apprendre...oui, mais comment Paris 1993, ESF p. 136.
- Méthot, Jean-Claude. Ce qu'un universitaire attend de la relève en terme de compétence. Atelier donné dans le cadre du 10<sup>e</sup> colloque annuel de l'A.Q.P.C. 1990
- Morin, Bernard. Programme d'études et compétence des étudiants, *Pédagogie collégiale*, Vol.2, No.4, Mai, 1989 pp. 32, 35.
- Morin, Yvon, Marsolais, Arthur. Des formations techniques centrées sur des compétences écueils et promesses. Atelier donné dans le cadre du 10<sup>e</sup> colloque annuel de l'A.Q.P.C. 1990.
- Morissette, D. et Gingras M. Enseigner des attitudes, Belgique, 1991, De Boeck Wesmail, Les Presses de l'Université Laval.
- Paquette, Claude. Vers la pédagogie ouverte, Victoria-ville, N.H.P., 1976.
- Préjent, Richard. La préparation d'un cours, Montréal, 1990, Éditions de l'École Polytechnique de Montréal.
- Racine, Serge. Les modèles d'enseignement (résumé de Joyce B. et Weil M. *Models of Teaching*, Pratic Hall, 2<sup>e</sup> édition 1980, 499 pages), Janvier 1984.
- Racine, Serge. L'évaluation de l'apprentissage: Éléments de politique, Repères, Essais en Éducation, 1985.
- Racine, Serge. La personne synergique, Montréal, 1993, pp 31, 32, 87.
- Racine, Serge. La mesure en évaluation de l'apprentissage: critériée et normative, Notes de cours, novembre 1986.
- Robbins, Anthony. Pouvoir illimité, Traduit de L'américain par Marie-Hélène Dumas, Paris, 1989, Robert Laffont.
- Saint-Onge. Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils?, Montréal, 1992, Beauchemin, Agora, p 44.
- Simoska, Suzan. Assessing Experiential Learning, *New directions for teaching and learning*, No 35, Fall 1988.
- Tremblay, Gilles. Dans le contexte québécois d'une relance de la formation professionnelle au secondaire: La mise sur pied d'un nouveau modèle d'élaboration de programme axé sur les compétences, *Bulletin d'information, Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial*, Vol, 6, no 8, mars 1990.
- Tremblay, Gilles. Le système d'apprentissage mis en place au Holland College: une approche de formation individualisée et centrée sur les compétences. *Bulletin d'information, Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial*, Vol, 6, no 8, Mars 1990.
- Tremblay, Gilles. Quelques éléments de réflexion pouvant servir à l'élaboration d'un projet de formation centré sur les compétences, (texte tiré de la conférence présentée aux enseignants lors de la rencontre pédagogique tenue au Collège Marie-Victorin le 23 septembre 1990).
- Roy, Claude. L'approche programme dans les départements d'abord, *Pédagogie collégiale*, Vol.3, No.4, avril 1990, p 32.