

**Actes du 15<sup>e</sup> colloque  
de l'AQPC**

Pour s'y **R E T R O U V E R**,

**P O U R** se retrouver

Le renouveau de l'enseignement collégial

**7D13**

**L'implantation du renouveau au  
Cégep de Victoriaville**

par  
Jean SABRI  
conseiller pédagogique  
Vivian BARBOT, Michel JEAN  
professeurs  
Cégep de Victoriaville



Association québécoise  
de pédagogie collégiale

## **L'implantation du nouveau au Cégep de Victoriaville Du projet éducatif au programme expérimental Arts et Lettres**

Jean Sabri C.P., Vivian Barbot C.D-P Arts et Lettres, Michel Jean C.D. Philosophie et professeur en arts et lettres.

Nous vous ferons part, Mme Vivian Barbot, M. Michel Jean et moi-même, de notre processus d'implantation des mesures du nouveau et de l'expérience d'Alverno College en matière de projet éducatif qui peut guider utilement la mise en oeuvre d'un projet éducatif institutionnel au collégial et que nous avons vécu en Octobre 94. Mme Barbot Vivian explorera quelques avenues pour les évaluations des apprentissages en s'inspirant de ce modèle. Quant à Michel Jean, il expliquera le sens du travail entrepris, par les disciplines de la formation générale de même que dans le cadre de l'expérimentation du nouveau programme en arts et lettres, pour aménager les conditions d'une approche-programme en s'inspirant de cette expérience.

## **L'implantation des mesures du nouveau**

Jean Sabri

Cette communication vous entretiendra de nos choix et de nos délibérations concernant les mesures du nouveau et, plus particulièrement, l'approche par compétence. Nous ne cherchons pas à défendre cette approche ou à nous opposer à elle. Nous tentons de vivre avec, de nous l'approprier, selon notre rythme, de s'en inspirer pour continuer à être créateur au plan pédagogique. Nous voulons, à l'occasion de ce nouveau, corriger les lacunes de l'approche par objectifs en valorisant, dans cette période un peu trouble, l'exercice, déjà prouvé, de nos compétences professionnelles d'intervenants et d'intervenantes.

À l'automne 1993, nous avons vécu quatre changements majeurs. Le nouveau collégial devait entrer en vigueur à la rentrée suivante. Le 2 septembre, nous avions un nouveau Directeur général. Le Directeur des études n'ayant pas demandé un renouvellement de mandat, un nouveau Directeur fut nommé début février 94 et de nouveaux devis ministériels définis selon une nouvelle approche dite par compétence furent connus au mois de mars 94.

L'automne 93 fut consacré à l'appropriation des mesures du nouveau et à l'adoption d'un plan de mise en oeuvre de ces mesures. Une régie pédagogique dynamique, formée de la direction des études, des conseillers pédagogiques et d'un représentant de l'assemblée générale des enseignants et enseignantes, publia une quinzaine de documents d'animation pédagogique pour informer, former et mettre en oeuvre les mesures du nouveau.

Tel que convenu avec la direction du syndicat, les documents étaient présentés à une assemblée générale des enseignants et enseignantes convoquée conjointement par la direction des études et le syndicat. À la suite de cette présentation,

des équipes-programmes, formées des intervenants et intervenantes des disciplines, analysaient le document d'accompagnement et formulaient des suggestions et des commentaires qui venaient l'enrichir ou le modifier. Nous pouvons affirmer que l'implantation des mesures du nouveau fut une action collective et concertée.

Le premier document traitait de l'approche-programme comme vision intégrée des apprentissages. Il implantait la structure des équipes programmes et associait un représentant ou une représentante de la direction des études à chacune des équipes. Celle-ci jouait le rôle d'une personne ressource auprès de l'équipe programme. Un coordonnateur de l'ensemble de l'opération d'appropriation, un responsable de l'animation et des responsables de l'information furent nommés pour mener à bien cette implantation.

La nécessité de se donner une finalité éducative, de signer une entente sur les modalités à respecter dans la formation et le fonctionnement des équipes programmes et une définition de la compétence qui rende compte de la formation intégrale de la personne furent les éléments saillants de cette première appropriation.

Un plan de travail avec échéancier (documents 5,6,12), souple et maintes fois retouché, proposait des dossiers au rythme du déroulement des travaux et des besoins des équipes programmes. Ainsi, le second et le septième documents d'animation portèrent sur les modalités de la formation et du fonctionnement des équipes-programmes. Le troisième et le quatrième proposèrent des pistes pour se doter d'une finalité éducative. Leur version finale a servi de trame de fond à l'élaboration du projet éducatif.

Une définition de la compétence fut adoptée. Cette définition a permis l'adhésion du plus grand nombre malgré ses limites. Descriptive, elle cherche à englober l'aspect essentiel de la notion de "formation fondamentale", l'aspect opératoire de la compétence et l'aspect "culture générale". Elle se lit comme suit:

Un ensemble de connaissances(...), d'habiletés (...) et d'attitudes qui contribue au développement intégral de la personne. Cet ensemble opératoire lui permet d'exercer, selon les exigences requises, une fonction, une activité ou une tâche intellectuelle ou manuelle.

La discussion et l'adoption par les équipes programmes de ces documents accompagnés d'un huitième qui présentait les définitions de plusieurs notions furent d'une importance capitale pour une implantation harmonieuse mais très serrée dans le temps de l'approche par compétence. Parfois, le nombre de réunions et les échéanciers serrés ont failli faire chavirer toute l'opération. La maturité et le professionnalisme des membres ainsi que l'enthousiasme de certains et certaines, ont contribué énormément à mener à bien et dans les délais le navire surchargé du nouveau.

Les documents d'animation 9,10 et 11 fixèrent le cadre du profil du diplômé et clarifièrent les 2 axes de la formation fondamentale d'un programme dans le sillage des éléments clés du projet éducatif. L'axe 1 traite du plan humain et des compétences transdisciplinaires et l'axe 2 expose le plan professionnel et les compétences disciplinaires. Ces deux axes

cherchent à favoriser l'actualisation de l'intégration et du transfert des savoirs d'une part, et d'autre part, permettre l'équilibre de la formation et l'exercice de l'approche-programme.

Ces deux buts sont ceux du renouveau, de l'approche-programme et de l'approche par compétence. Ces deux buts permettent également de souder la formation générale à la formation spécifique.

Les documents d'animation 13 et 14 traitèrent de l'appropriation d'un devis ministériel à l'aide d'une grille de lecture et de la traduction de ce devis en plan de cours. Le document 15 abordait le processus d'adoption des plans de cours.

Ces derniers documents ont été rédigés à la suite des journées de formation organisées par la Fédération des cégeps et à la demande des enseignants et enseignantes qui avaient des cours à préparer pour la session d'automne 1994.

Devant la nécessité de se donner des modèles et de répondre adéquatement aux exigences de l'approche par compétence, certains collègues qui avaient assisté aux colloques de l'AQPC qui ont eu lieu à Montréal en 1989 et à Québec en 1990, avancèrent l'idée d'organiser une rencontre avec une représentante d'Alverno College, institution américaine qui a développé depuis les années 1970 une expertise dans ce domaine. D'autres, qui avaient travaillé sur la notion de la formation fondamentale à l'occasion de l'implantation du dernier programme en soins infirmiers, alimentèrent cette initiative par des références à leurs lectures sur le concept de compétence étudiée à cette époque.

Par ailleurs, la consultation que menait la direction générale sur le projet éducatif, nous amena à nous interroger sur la place de ce projet dans le puzzle de l'approche qui nous avait été parachutée.

L'idée a fait son chemin dès le mois de mars et, suite à une implication formelle de la part de l'exécutif syndical local et à une possible participation de la CEQ, les contacts furent établis avec Mme Kathy Lake d'Alverno College pour une formation de trois jours devant se dérouler au mois d'octobre 1994.

Cette rencontre avait pour but de s'informer sur le modèle en le vivant avec une personne au fait de l'enseignement par compétence et de remédier de la sorte à l'absence de profil de la personne diplômée en formation générale et d'une matrice de compétences pour cette formation.

## L'évaluation comme méthode d'apprentissage

Vivian Barbot

### 1. L'expérience du collège Alverno<sup>1</sup>

Afin de mieux situer l'évaluation dans le cadre de l'approche par compétence tel que prescrit dans le cadre de la réforme

de l'enseignement collégial, nous présenterons d'abord l'expérience du Collège Alverno, en faisant ressortir les différents éléments qui sous-tendent ce type d'évaluation.

#### 1.1 Qu'est-ce que l'évaluation comme méthode d'apprentissage?

Alors qu'en général les mots «tests» et «examens» ont des connotations en ce qui concerne les connaissances acquises par l'étudiante et l'étudiant, le terme évaluation (assessment) utilisé par le collège Alverno fait référence plutôt à la manière dont l'étudiante<sup>2</sup> utilise ses connaissances. Par ailleurs, pour comprendre ce qu'est l'évaluation dans le contexte de l'approche par compétence, il faut absolument mettre de côté la perception de l'évaluation en tant qu'exécution des mandats étatiques et des exigences de l'accréditation.

L'évaluation pratiquée à Alverno est une partie essentielle du processus d'apprentissage de chaque étudiante. Cette évaluation indique à chaque étudiante, ainsi qu'à son instructrice ou instructeur, jusqu'à quel point ses habiletés ont été développées et ce qu'elle devrait faire pour les développer davantage. C'est ce qu'on appelle l'évaluation comme méthode d'apprentissage.

Cette évaluation doit être vue à l'intérieur d'un plus grand système au centre duquel se trouve le développement des connaissances et des habiletés de l'étudiante.

Le concept de l'évaluation comme méthode d'apprentissage émerge d'une conviction centrale qui est celle d'un nombre grandissant d'éducatrices et d'éducateurs américains à savoir que c'est ce que les étudiantes et étudiants *produisent* (le résultat de leur apprentissage) et non ce que les enseignantes et enseignants *enseignent* (la matière) qui est au centre de l'éducation. La question que plusieurs - éducatrices et éducateurs de tous les niveaux, législatrices et législateurs et autres citoyennes et citoyens - se posent avec de plus en plus d'acuité et qui est à la base de ce concept est la suivante: «Qu'est-ce que les diplômées et diplômés peuvent faire suite à leur éducation?»

La réponse d'un nombre de plus en plus élevé d'éducatrices et éducateurs a été d'entreprendre la tâche d'aider les étudiantes et étudiants à apprendre des procédés comme la pensée critique et la résolution de problème, procédés qui les amènent à acquérir, intégrer et utiliser des connaissances. Ils ont ainsi confirmé l'importance de définir ce que les diplômées et diplômés doivent savoir et ce qu'ils doivent être capables de faire. Ils ont aussi reconnu la nécessité d'établir des exigences de diplomation et de reconstruire leurs écoles sur cette base.

On peut définir ainsi l'évaluation de l'étudiante et l'étudiant comme méthode d'apprentissage: c'est un processus faisant partie intégrante de l'apprentissage, qui implique l'observation et le jugement de la performance de chaque étudiante et étudiant, sur la base de critères explicites, et qui inclut la rétroaction subséquente à chacune et à chacun

<sup>1</sup> Les données qui concernent le collège Alverno sont tirées de: *Student Assessment-as-Learning at Alverno College*, by Alverno College Faculty, Alverno College, 1994.

<sup>2</sup> Le collège Alverno est un collège de filles exclusivement.

## 1.2 Principes de base de l'évaluation comme méthode d'apprentissage

Plusieurs défis se posent dans le cadre de cette approche. Tout d'abord, ce n'est pas possible d'avoir directement une image complète de l'habileté de l'étudiante. Il faut donc se fier à des échantillons de l'attitude individuelle. Comment peut-on alors s'assurer que cet échantillon est représentatif? L'étudiante était-elle dans une bonne ou une mauvaise journée? Peut-elle démontrer les mêmes habiletés dans d'autres circonstances? Le fera-t-elle? Combien d'échantillons différents peuvent suggérer la complexité d'une habileté?

Ce sont toutes des questions que les enseignantes et enseignants d'Alverno continuent de se poser au fur et à mesure qu'ils apprennent de leur pratique. Ces questions portent sur l'observation, le jugement et la rétroaction, cette dernière ne pouvant être utile que si elle peut améliorer les résultats de l'apprentissage.

Tel que précisé dans le tableau suivant, l'évaluation comme méthode d'apprentissage repose ainsi sur des principes de base autour desquels s'articulent toutes les activités éducatives:

### Principes de base de l'éducation à Alverno

1. L'éducation va au delà de la connaissance, elle se prolonge jusqu'à la capacité de faire ce que l'on connaît.
2. Les éducatrices et éducateurs sont responsables de rendre l'apprentissage davantage disponible à l'étudiante en articulant les résultats et en les rendant publics.
3. Les habiletés doivent être clairement identifiées en relation avec les exigences de la vie contemporaine

## 1.3 Les compétences à développer

Il faut comprendre que l'évaluation n'était pas au point de départ de l'approche préconisée par Alverno. Elle a résulté des efforts investis dans la définition d'une nouvelle approche de «l'éducation libérale». Au centre de ces réflexions se trouvait l'apprentissage de chaque étudiante: si une étudiante doit développer des habiletés, elle a besoin de savoir quel est son niveau de réussite autant en cours de processus qu'à la fin de l'apprentissage.

Les enseignantes et enseignants se sont aussi posés des questions sur le genre de personne qu'ils cherchent à développer et les caractéristiques dont celle-ci aura besoin au cours de sa vie. Graduellement, *huit habiletés* (énumérées dans le tableau ci-après) ont émergé de leur expérience et des écrits disponibles, et sont devenues en quelque sorte la matrice de «l'éducation libérale» pratiquée à Alverno.

### Les huit habiletés développées à Alverno

1. La capacité de communiquer
2. La capacité d'analyser
3. La capacité de résoudre des problèmes
4. La capacité de porter un jugement de valeur
5. La capacité d'interagir efficacement
6. La capacité d'agir dans une perspective globale
7. La capacité de témoigner une conscience collective
8. La capacité de démontrer une sensibilité esthétique.

## 1.4 Les caractéristiques des habiletés

Les habiletés doivent être intégrées, évolutives, et transférables:

Elles sont *intégrées* dans une combinaison de plusieurs composantes qui incluent des pratiques, des connaissances, des valeurs, des attitudes, des motivations ou des dispositions et une perception de soi.

Elles sont *évolutives* (*pouvant s'enseigner*) et peuvent être définies en termes pédagogiques, à des niveaux cumulatifs qui décrivent la progression complexe d'éléments ou de processus d'apprentissage et d'évaluation.

Elles sont *transférables* dans le sens qu'elles préparent les étudiantes pour les multiples rôles et situations de la vie courante.

Malgré le fait que les étudiantes doivent démontrer leurs habiletés et doivent être évaluées dans un contexte spécifique, ces habiletés ont d'abord été énoncées de la manière la plus générale possible afin que chaque instructrice ou instructeur ou chaque département puisse les redéfinir en termes disciplinaires ou interdisciplinaires. La séquence de cours de la formation générale est vue comme autant d'occasions pour les étudiantes de développer et de démontrer chacune des huit habiletés qui sont au centre du curriculum tout en acquérant les connaissances uniques à chaque champ d'études. Graduellement, les départements identifient les éléments spécifiques à chaque champ d'études, en relation ou en complément des habiletés de la formation générale.

## 1.5 Les niveaux d'habiletés

Les niveaux d'habiletés ont été énoncés dans le même esprit. Cette fois, la réflexion a émergé du principe qu'il y a une progression implicite des habiletés entre, par exemple, l'étape d'une étude introductive et celle d'un séminaire avancé. Il fallait alors distinguer les éléments qui suggèrent la progression à l'intérieur de chaque discipline, même dans son état dynamique de développement et de redéfinition.

Il est alors apparu que, comme les habiletés elles-mêmes, ces niveaux s'exprimaient mieux en termes génériques. Cependant, ils ne s'enseignent ni ne s'évaluent d'une manière abstraite. Afin de pouvoir enseigner et évaluer les habiletés il a donc fallu repenser les concepts et les termes dans un

contexte, disciplinaire ou interdisciplinaire, qui soit le plus proche possible de la vie professionnelle ou de n'importe quelle autre situation de la vie courante.

Une fois les huit niveaux d'habiletés et leurs niveaux séquentiels identifiés, la question suivante fut: «Comme peut-on dire à quel point une étudiante a développé ces habiletés?» Force fut de constater qu'il aurait été inutile de dépenser tant de temps et d'efforts à articuler des objectifs éducatifs à moins que les enseignantes et enseignants ne soient prêts à entreprendre un investissement similaire dans leur évaluation. C'est ainsi que l'évaluation est devenue une partie naturelle et cruciale de l'enseignement à Alverno.

### 1.6 Vers l'élaboration d'un système global

Le corps enseignant reconnût bientôt que ce serait nécessaire d'assurer aux étudiantes l'occasion de développer les habiletés requises d'une manière systématique et cumulative, afin d'avoir une pratique suffisante et le temps de réflexion nécessaire à leur intégration. Graduellement, il a fallu construire une infrastructure qui appuierait l'apprentissage des étudiantes

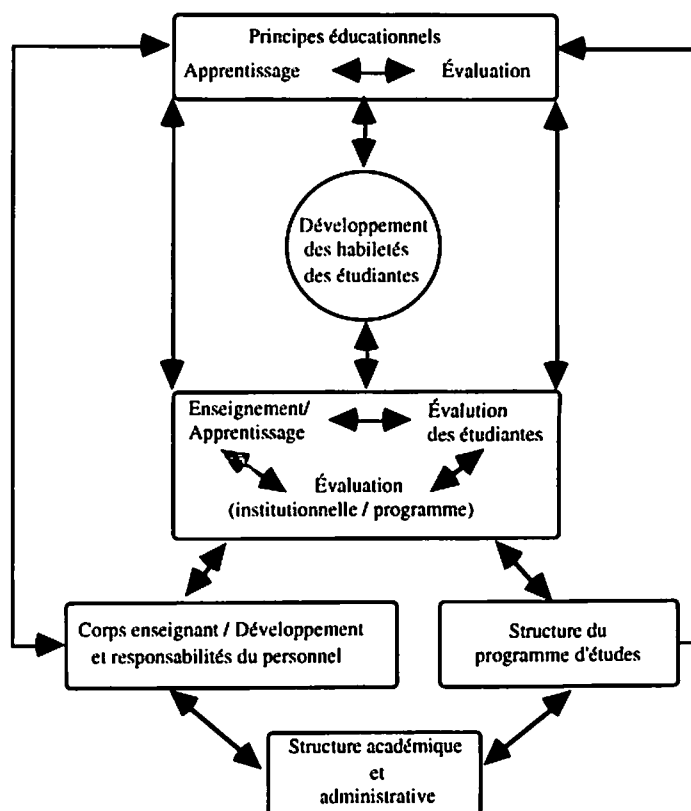
Une telle structure devait permettre aux étudiantes de développer leurs habiletés en fonction des connaissances acquises. Elle devait tenir compte de leur démarche intuitive et de leur échelle de valeur, selon leur propre style d'apprentissage et leur schème de pensée individuel.

Une telle structure devait pouvoir inclure la cohérence de plus d'un curriculum et le travail de groupe de toutes les sous-structures qui supportent le curriculum. Elle devait aussi être un système dynamique et interactif.

Par exemple, parce qu'à Alverno on croit que le développement des habiletés est aussi important que le développement des connaissances que celles-ci impliquent, l'enseignement donne lieu autant à la pratique, à la rétroaction et à l'apport de nouvelles données:

- L'évaluation des étudiantes met l'emphase sur la performance.
- L'évaluation institutionnelle et l'évaluation de programme étudient des modèles de performance.
- Le corps enseignant a la responsabilité d'élaborer des moyens efficaces d'aider les étudiantes et étudiants à développer des compétences, et à définir les sortes de connaissance et le genre d'habiletés qui sont nécessaires pour développer les compétences propres à leurs disciplines.

Le diagramme reproduit à la page suivante illustre le courant continu et réciproque d'effort et d'énergie qui est véhiculé dans le système éducatif à Alverno:



Ce système dynamique permet aux enseignantes et enseignants de travailler continuellement à l'amélioration, à l'implantation des changements pertinents et au raffinement de la compréhension des habiletés des niveaux d'habiletés, des critères, des pratiques d'évaluation et des stratégies d'apprentissage.

Les enseignantes et enseignants apprennent à partir de leur pratique active et continue, ce qui les amène à réexaminer et à réviser leur enseignement de toutes les façons possibles dans le but d'améliorer la qualité de l'apprentissage des étudiantes. Les enseignantes et enseignants essaient ainsi d'assurer à chaque étudiante qu'au moment où elle passe d'une expérience d'apprentissage à une autre, elle n'aura pas à tout recommencer mais qu'elle pourra construire sur les bases déjà acquises de la manière qui sera la plus efficace pour elle.

### 1.7 Conclusion

C'est à partir de ces données de base que les enseignantes et enseignants d'Alverno ont élaboré leur système d'évaluation. Une fois les grandes lignes de celui-ci énoncées, il leur a fallu approfondir les éléments leur permettant de bien comprendre ce qu'implique l'évaluation comme méthode d'apprentissage. Par la suite, il leur a fallu élaborer des activités d'évaluation et procéder à l'évaluation elle-même. Ils se sont aussi penchés sur la manière dont les étudiantes expérimentent l'évaluation. Concurrément, ils ont aussi mis sur pied un système d'évaluation.

Tous les éléments précités font intégralement partie de l'expérience Alverno et doivent être étudiés de manière

approfondie si on veut avoir une vision claire de ce que représente l'évaluation selon l'approche par compétence.

## 2. L'évaluation comme méthode d'apprentissage et l'expérience du cégep de Victoriaville

Pour les fins de notre contribution à une meilleure compréhension de l'évaluation dans le cadre de l'approche par compétence, nous aborderons ici quelques unes des pistes qui, en ce qui concerne le principe de l'évaluation comme méthode d'apprentissage, peuvent questionner ou éclairer notre action au cégep de Victoriaville.

### 2.1 Alverno/le contexte québécois

La question que nous nous posons tout d'abord est la suivante: «Dans quelle mesure l'évaluation comme méthode d'apprentissage peut-elle être appliquée dans le contexte québécois?»

Contrairement à une idée véhiculée dans les cégeps, l'approche par compétence n'est pas uniquement le fait des programmes techniques. Ainsi, à Alverno, les programmes offerts à l'intérieur de ce que l'on appelle «liberal arts» incluent le droit, l'enseignement, la littérature, les langues, etc.

Il nous faut par ailleurs observer que si à Alverno le questionnement initial émanait du corps enseignant lui-même (ce qui ne s'est malgré tout pas fait sans heurts), ici le principe lui-même a été imposé par les responsables du MEQ. Cette imposition ministérielle a fait en sorte que les réflexions qui commençaient à émerger quant au rôle et à l'importance de notre niveau d'enseignement et au sujet du faible taux de réussite des étudiantes et étudiants ont été en quelque sorte court-circuitées.

Est-il possible de revenir à la case départ et de revoir l'évaluation à partir des travaux de toutes sortes qui ont été effectués dans notre Cégep jusqu'ici? Nous n'en savons rien, mais il est évident qu'une meilleure connaissance de l'approche par compétence et une étude plus approfondie de ce qu'est l'évaluation et de la manière dont elle a été menée ailleurs peut nous aider à recadrer l'action éducative.

### 2.2 L'évaluation traditionnelle/l'évaluation comme méthode d'apprentissage

Ce qu'il est intéressant de souligner ici c'est la place qu'occupe l'évaluation de l'apprentissage des étudiantes et des étudiants dans l'approche par compétence. L'accent étant mis directement sur la performance étudiante, il nous semble de prime abord que cette approche permet de mieux encadrer le travail de l'étudiante et de l'étudiant.

D'autre part, il nous semble que le rôle de tutrice et de tuteur dévolu aux enseignantes et enseignants dans cette approche est davantage propice à l'enseignement de jeunes adultes. En effet, à l'âge où ceux-ci fréquentent en majorité le cégep, ils sont, du moins certaines et certains d'entre eux le disent, fréquemment allergiques à l'approche «magister dixit» qui accompagne parfois l'enseignement traditionnel.

Nous ne partageons pas les critiques voulant que l'évaluation par compétence ne favorise pas l'acquisition de connaissances. Tout dépend dans la manière dont les activités d'apprentissage sont élaborées. Il nous semble au contraire que, si l'étudiante et l'étudiant savent au départ, à l'aide de critères précis et explicites, ce qu'on attend d'eux et si on leur donne les moyens d'atteindre les niveaux d'habiletés déterminés, il peuvent devenir beaucoup plus curieux et réceptifs et prendre davantage conscience de leur responsabilité personnelle en ce qui concerne leur apprentissage.

Par ailleurs, la méthode d'évaluation traditionnelle que nous avons utilisée jusqu'ici s'apparente parfois, il faut bien l'avouer, à une course à obstacles dans laquelle les étudiantes et les étudiants ignorent totalement avant l'examen le genre de questions auxquelles ils auront à faire face. Le savent-ils? Il ont alors bien souvent tendance à mémoriser le modèle au lieu de s'assurer d'intégrer le processus afin de pouvoir le reproduire éventuellement.

À cet égard, l'évaluation comme moyen d'apprentissage offre des pistes intéressantes. Nous aurions intérêt à étudier les deux systèmes en parallèle, ce qui nous permettrait peut-être de concevoir et d'élaborer une façon de faire originale qui serait mieux adaptée à notre système d'enseignement.

### 2.3 Les ressources disponibles

Une des difficultés qui saute aux yeux dans la comparaison entre Alverno et notre situation locale est la multitude de ressources qu'il a fallu mettre là-bas à la disposition du collège dans l'implantation de l'évaluation. Ici, alors qu'il nous faut apprendre à gérer la décroissance, avisons-nous les moyens de nous lancer aveuglément dans une entreprise d'une telle envergure? Poser la question, c'est y répondre en quelque sorte.

Malgré ce qui précède, il nous faut toutefois admettre qu'au cégep de Victoriaville, des efforts importants ont été consentis tant au niveau de la direction des Études, du syndicat des enseignantes et enseignants que de l'ensemble du corps enseignant, afin de nous permettre d'accomplir le plus adéquatement possible les tâches requises par le «renouveau collégial»

Cependant, quand nous regardons ce qu'il reste à accomplir pour que l'approche par compétence soit véritablement entrée dans nos moeurs, nous, du corps enseignant, demeurons inquiets et sceptiques quant notre capacité locale de poursuivre nos travaux sans un apport beaucoup plus significatif de ressources appropriées.

### 2.4 Le perfectionnement

Par ailleurs, toujours en nous basant sur l'expérience du collège Alverno, la démarche entreprise dans le cadre de l'implantation de l'approche par compétence nécessite un investissement majeur en ce qui concerne le perfectionnement. Une question cruciale se pose: pourrions-nous compter sur un perfectionnement adéquat? La conjoncture actuelle nous porterait à en douter.

Quoique l'expertise en ce qui concerne l'approche par compétence soit relativement récente au Québec, plusieurs (du corps enseignant et du corps professionnel) commencent à mieux comprendre le système et pourraient entreprendre un certain tutorat ou une certaine formation auprès de leurs collègues. Les moyens de le faire leur seront-ils alloués?

Il faut aussi penser que le perfectionnement ne concerne pas uniquement le corps enseignant. Toutes les instances du Cégep doivent, à des degrés divers, bénéficier d'une forme ou une autre de perfectionnement afin que toutes et tous puissent de concourir au développement de l'approche par compétence.

## 2.5 Les principes de base de l'éducation

Au Cégep de Victoriaville, nous avons réussi à mettre en place certains des éléments indispensables à l'implantation de ce nouveau mode d'évaluation. Après une année d'expérimentation, nous commençons à intégrer ces différents éléments et à mieux comprendre en quoi ils sont utiles à notre enseignement et à l'apprentissage des étudiantes et des étudiants.

Nous avons aussi précisé le projet éducatif du Collège. Il y est énoncé qu'à travers le curriculum de chaque étudiante et étudiant, le Cégep de Victoriaville s'engage à aider l'une et l'autre à développer son autonomie, sa créativité, sa conscience d'être membre d'une société et d'être en relation avec l'environnement, ses capacités intellectuelles et sa compétence disciplinaire.

Même si nous y avons travaillé collectivement, la matrice de compétences, les niveaux de d'habiletés, le profil de l'étudiante et l'étudiant, etc., sont loin d'être compris par toutes et tous de telle sorte qu'ils puissent devenir parfaitement «opérationnels». La même remarque vaut pour le projet éducatif du collège. La critique suivante a déjà été maintes et maintes fois réitérée au cours de l'année dernière: le fil conducteur manque et il nous faut relier ces différents travaux entre eux de toute urgence.

## 2.6 Conclusion.

La compréhension de l'expérience Alverno nous indique clairement que dans l'approche par compétence, l'évaluation est inscrite dans toutes les actions et dans toutes les dimensions de la vie éducative. Les travaux que nous avons faits jusqu'ici ne prennent donc du sens que dans la mesure où ils pourront concourir à l'évaluation de l'apprentissage des étudiantes et étudiants.

**L'évaluation comme moyen d'apprentissage est au coeur d'un système global et nous ne pouvons pas limiter notre action sur une partie seulement de ce système.**

Avant de pouvoir véritablement parler d'évaluation dans l'approche par compétence, il nous faudra revoir celle-ci à la fois globalement et dans chacune de ses parties. Il ne faudra par perdre de vue, par ailleurs, que l'approche par compétence suscite un mouvement dynamique et continu au sein duquel le

réexamen et le perfectionnement de l'activité éducative sont toujours à faire.

Raison de plus de nous appliquer collectivement à bien comprendre ce que nous faisons aujourd'hui afin de pouvoir mieux interagir et rétroagir demain.

## **Le projet éducatif d'établissement et la centration sur l'élève**

par Michel Jean, cégep de Victoriaville

L'analogie me fit sourire un peu, je l'avoue, qui veut croire, avec l'avènement du modèle de l'approche par compétence, à un renversement copernicien au collégial. Grâce à une permutation des termes matière et élève, ce dernier (cette dernière) occuperait enfin la position centrale dans le développement de l'apprentissage et de l'évaluation, ce qui marquerait, en soi, une révolution dans les cégeps du Québec. L'élève au centre! Le vertueux leitmotiv du renouveau.

Je pensai pourtant que, s'il y avait bien là un changement capital de vision, un véritable renversement de perspective dans le sens évoqué par l'image exigerait, non seulement que l'on définisse un nouveau "pivot astronomique", mais encore que l'on s'occupe de l'harmonie des "orbites" au sein du nouveau "système planétaire".

J'en veux venir à ceci: si l'approche par compétence peut nous faire gagner en clarté aussi bien qu'en efficacité en matière d'élaboration et l'évaluation des programmes, de même que quant à la planification et l'évaluation des apprentissages, le modèle n'inclut pas en soi le concept d'une éducation de la personne envisagée en elle-même et pour elle-même, ce que connote le principe d'une centration sur l'élève.

Si donc, il est question d'un renversement vraiment décisif, c'est vers un projet éducatif qu'il est faut se tourner, i.e. un ensemble cohérent de finalités éducatives qui ciblent l'élève, un projet qui puisse canaliser les efforts de toute une institution, faire converger ultimement les initiatives et décisions de toutes ses composantes. C'est à cela que revient, en définitive, ce principe qui veut placer l'élève au centre.

À la faveur du renouveau, un certain nombre d'établissements à travers le réseau, se sont dotés, - ou sont en voie de le faire -, d'un projet éducatif qui, normalement, reflète la vision du milieu qui a participé à son élaboration. Le cégep de Victoriaville est de ce nombre. Plus récemment, cet établissement a adopté un plan stratégique de développement qui propose un programme d'action pour la mise en oeuvre du projet. Néanmoins, sur le front pédagogique proprement dit, des travaux ont été entrepris en vue de l'actualisation du projet éducatif institutionnel.

Avant de dire quelques mots de ces travaux, je voudrais, rapidement, faire entrevoir de quelles façons le projet éducatif peut être exploité par les enseignant-e-s qui endossent ce principe d'une éducation centrée sur l'élève. Cela, dans le seul but de partager une expérience que d'autres institutions sont susceptibles de vivre suivant leur dynamique propre, autour de projets semblables.

## Les finalités éducatives au cégep

Développer l'autonomie, la créativité, la conscience sociale et celle du milieu, les capacités intellectuelles de chacun et chacune des élèves de chaque programme, en plus de veiller, bien sûr au développement de l'ensemble des compétences des programmes eux-mêmes, tel est, en substance, le projet éducatif adopté au cégep de Victoriaville. Ajoutons que, si le thème fondateur est celui de la réussite de l'élève, il s'associe étroitement à la conviction que les élèves sont "les premiers responsables de leur formation et qu'ils doivent y jouer un rôle actif" (Pour une véritable réussite!, Projet éducatif, Cégep de Victoriaville, mars 1995, p.7).

Le projet comporte donc cinq éléments clés qui orientent la mission de formation du collège. Par autonomie, il faut entendre, notamment, sens des responsabilités, capacité de faire des choix, capacité de critique et d'autocritique. Quant à la créativité, c'est, entre autres, l'ouverture d'esprit, la curiosité, l'initiative. Le sens de la solidarité, le respect de soi aussi bien que des autres sont autant de traits qui manifestent la conscience de la société et du milieu. Enfin, ce sont principalement les capacités intellectuelles tenues pour fondamentales que vise à développer le projet, i.e. la maîtrise de la langue et des langages disciplinaires, la capacité d'analyse, celle de synthèse, la démarche de résolution de problème, et les méthodes de travail intellectuel.

Commentaire attendu: voilà, certes, de quoi inspirer tout un siècle de salutaire dévouement dans les collèges du Québec. Malheureusement, il se trouve que le réseau est fort occupé en ce moment, avec la sacrée réforme qui lui est tombée dessus, voyez-vous!

Mais, attention: on aurait tort de voir dans les finalités du projet éducatif des responsabilités additionnelles en surimpression des objectifs que doivent poursuivre les disciplines et les programmes. Il faut surtout envisager, à travers lui, non pas ce dont il faut s'occuper "en plus", mais ce que, par lui-même, il rend possible.

## À qui et à quoi peut servir un projet éducatif

Le concept de formation intégrée, qui s'est imposé ces dernières années dans le discours pédagogique, rejoint le principe d'une centration sur l'élève. Or, l'objectif d'une formation à laquelle toutes les contributions sont définies, dosées et orchestrées par rapport à un résultat d'ensemble implique, outre un programme cohérent, un travail d'équipe qui est l'occasion d'efforts de rapprochements mutuels, d'ajustements, de recherche d'équilibre entre les disciplines d'un même programme. À cette fin, le projet éducatif, dans les termes de ses finalités transdisciplinaires, se donne comme un lieu commun indispensable aux échanges et aux décisions en approche programme.

Bien entendu, un projet éducatif affirme une personnalité institutionnelle. Il annonce, en quelque sorte, une "manière" dont un collège s'acquitte de sa mission essentielle de former, ce qui fait de ses diplômé-e-s des gens différents en tant que "produits" de cette institution.

Mieux qu'une "signature", toutefois, il propose une "grille" d'interprétation, d'appropriation des objectifs de compétence, en particulier. Il guide la représentation de l'apprentissage en désignant les éléments clés de la réussite, rappelant, par le regroupement de leur diversité même, l'indissociabilité réelle des ressources de la personne.

Car, force est d'admettre que l'apprentissage d'objectifs complexes que sont les compétences, spécifiées en leurs éléments constitutifs respectifs, met en jeu l'interaction de diverses dimensions de la personne engagée dans le procès de formation.

On s'aperçoit ainsi, par exemple, que l'application adéquate d'une habileté proprement cognitive dans un domaine nettement théorique peut dépendre de facteurs psychoaffectifs de l'ordre de l'autonomie ou de la sécurité, de même que la maîtrise d'habiletés sensori-motrices modifie bien souvent l'image de soi. C'est là un phénomène d'interaction dans la psychologie de l'apprentissage du sujet que l'on a sans doute assez négligé jusqu'à présent.

Partant d'une analyse séquentielle des préalables nécessaires à l'acquisition de chacune des compétences d'un programme, à la lumière des éléments du projet éducatif institutionnel, on peut, définir en équipe programme des stratégies pédagogiques, ou des activités d'apprentissage et d'évaluation.

C'est du coup, d'abord l'occasion de découvrir que des disciplines apparemment assez disparates cultivent parfois chez l'élève les mêmes attitudes, habiletés ou savoirs fondamentaux, puis, de comprendre enfin que cette disparité n'est pas un obstacle à la planification d'une intervention commune et globale. Au fond, nous réalisons, une fois de plus, que, si différentes que soient nos spécialités, nous nous adressons toujours à la même personne chez qui le corps, la mémoire, la sensibilité, les émotions, les rêves et la raison forment un tout dans la vie pratique.

## Une expérience modèle

C'est, d'emblée, ce qu'ont bien saisi les gens d'Alverno college, institution supérieure américaine dont la réputation en matière de curriculum centré sur l'élève lui vaut d'être couramment citée dans des articles touchant au concept de projet éducatif. Celui que vous lisez, en ce moment ne pourra que s'ajouter à la liste. La jeune expérience de notre collège est, en effet, tributaire, dans une certaine mesure, de l'expérience d'une vingtaine d'années du célèbre collège à qui nous avons demandé "comment faites-vous?".

La réponse s'est généreusement déployée en trois jours intensifs d'échanges avec Kathy Lake, une collègue rattachée au programme de formation en enseignement.

Le projet éducatif d'Alverno ayant été largement diffusé ces dernières années, rappelons simplement qu'il consiste en un "curriculum", traduit en une matrice de huit (8) habiletés génériques de caractère transdisciplinaire, chacune définie selon une hiérarchie de six (6) niveaux de performance, lesquels



sont déterminés par un nombre particulier d'évaluations (assessment) selon le niveau donné de telle habileté. Un exemple: résolution de problème, niveau 3: dans différents domaines d'études, l'élève doit élaborer un plan pour solutionner un problème; deux épreuves (l'une des deux épreuves doit être reliée au domaine scientifique).

Au fil de nos rencontres, sur le vécu et les pratiques de cette institution modèle, s'est nettement dégagé le primat du projet éducatif, en regard duquel les disciplines jouent un rôle instrumental, en même temps qu'elles servent les besoins spécifiques des programmes. Il y a donc, à Alverno, une double allégeance des professeur-e-s: curriculum des huit compétences et programme de la spécialité. Contribuer à la formation générale de base (les quatre premiers niveaux des huit habiletés, mais, aussi, répondre aux besoins du profil professionnel de la spécialité (niveaux 5 et 6 de certaines habiletés jugées pertinentes). En conséquence, double participation à du travail d'équipe: le département ou la faculté, d'une part, le comité de telle habileté du curriculum, d'autre part, habileté par rapport à laquelle le ou la professeur-e a choisi de se spécialiser.

L'intégration du projet éducatif dans la formation disciplinaire, à Alverno, peut s'illustrer par un exemple d'évaluation en termes de résultats attendus.

Le cours s'intitule *Les points de vue du monde occidental*, proposé dans le cadre d'une majeure en histoire. La tâche de l'élève consiste à choisir un concept ou une théorie utilisés par les historiens, pour expliquer le fondement plutôt culturel, qu'universel ou naturel, de certaines croyances fondamentales de la culture occidentale. Le cadre de travail doit être appliqué à une nouvelle époque ou région géographique pour en vérifier le caractère généralisable. On demande un rapport écrit, une communication verbale à la classe enregistrée sur vidéo et un journal de bord. On s'assurera essentiellement que l'élève utilise les cadres conceptuels du domaine pour formuler une thèse, argumente logiquement en tenant compte du cadre explicatif, dégage les valeurs sous-jacentes à certaines interprétations des faits, objective clairement sa propre perspective, communique aisément et avec cohérence, en usant de termes et d'exemples signifiants pour des auditoires variés, tout en stimulant l'esprit critique chez les autres. (Adapté du bulletin *Alverno college, Ability-based learning program, The history major*, 1994).

Communication, analyse, résolution de problème, valorisation, etc., l'exemple, on le voit, est celui d'un exercice ouvert à l'expression d'apprentissages multiples, et donne à juger de l'importance des interactions pédagogiques dans un contexte de formation intégrée.

Ce qu'il est particulièrement frappant de constater, à propos de l'expérience d'une formation basée sur le curriculum à Alverno, c'est l'enrichissement, et, non moins, l'assouplissement du concept de compétence que l'on a introduit dans l'espace de la culture des collèges d'ici. Objectif complexe et intégratif, la compétence liée à une sphère de savoir ou d'activité, est à envisager dans son processus d'acquisition dynamique.

C'est-à-dire que la planification de sa construction par la formation passe par l'analyse des ressources que l'élève doit

pouvoir mettre en jeu dans la performance; donc, dans les termes de l'exploitation d'habiletés et d'attitudes. Réciproquement, le développement de ces habiletés et attitudes sous-jacentes demande, dans une optique de solidarité interdisciplinaire envers un curriculum et de complémentarité des interventions, une concertation stratégique dans la structure de l'équipe programme. Dans ces conditions, on ne peut pas ne pas reconnaître le projet pédagogique, sous les aspects où nous l'avons fait voir plus haut, comme un atout au bénéfice de l'enseignement.

### Mise en oeuvre du projet éducatif

C'est donc sur le terrain de la gestion de l'apprentissage des compétences nouvellement désignées comme cibles de la formation qu'à Victoriaville, nous avons tout d'abord tenté d'actualiser les engagements du projet local. Je parlerai brièvement de trois initiatives amorcées cette année et à poursuivre à l'automne 95.

Victoriaville, est l'une des huit institutions participant à la validation d'un programme expérimental en arts et lettres en collaboration avec le service des programmes de la DGEC. L'équipe chargée de la rédaction d'un plan cadre local, à partir de la matrice des compétences et du devis des cours formulés en objectifs et standards, s'est efforcée de fournir des indications de contenus essentiels et des indications pédagogiques pour chacun des cours du programme.

Elle avait également pour mandat d'établir les orientations formant le profil de sortie de l'élève. Au cours de cet exercice, le projet éducatif a guidé de manière importante l'interprétation des buts généraux de formation et des énoncés de compétence dans le sens d'une vision de la personne qui aura traversé le curriculum. D'autre part, on retrouve les éléments du projet parmi les habiletés et attitudes intégratrices mentionnées dans le profil.

Toutefois, c'est en regard de chacun des énoncés de compétence qu'est indiquée avec plus de précision la mise en oeuvre des éléments clés du projet. C'est là que s'inscrit exactement le point d'articulation avec un cours en particulier. Par exemple, l'acquisition de la compétence *Exploiter des méthodes d'analyse pour dégager des éléments de culture et de civilisation [dans des productions du domaine des arts et lettres]* implique la créativité par la mobilisation de l'expérience et du savoir en matière culturelle; de même, la conscience du rôle social de l'art et l'ouverture à la différence culturelle. Au plan des capacités intellectuelles, la compétence implique évidemment l'analyse, par le repérage des éléments de culture, mais aussi la résolution de problème, par la comparaison des méthodes d'analyse.

Toujours, dans le cadre du nouveau programme en arts et lettres, il est prévu, pour l'automne 95, d'expérimenter une formule d'encadrement des nouveaux et nouvelles élèves. Conçu dans la perspective du projet éducatif, l'expérimentation est axée sur la métacognition et vise essentiellement le développement de l'autonomie personnelle de l'élève par une planification rigoureuse de son travail, de même que par un engagement responsable par rapport au programme, d'une part, et,

d'autre part, l'accroissement de ses capacités intellectuelles par la gestion efficace de ses procédés et de ses démarches.

Enfin, depuis un an déjà l'équipe programme du tronc commun, réunissant des professeur-e-s des disciplines de la formation générale, a tenu une série de rencontres en vue d'harmoniser la formation en tenant compte de la convergence et de la complémentarité des objectifs de chacune des disciplines. Au moment d'interrompre ses travaux, à l'issue de la session d'hiver, l'équipe du tronc commun avait commencé à situer, par rapport aux éléments du projet éducatif, les habiletés, les attitudes et les connaissances qui sous-tendent les compétences à développer.

Assurément, les initiatives que nous venons de relater à grands traits ne peuvent que donner une idée incomplète de la démarche institutionnelle de mise en oeuvre du projet éducatif. Outre le travail amorcé à poursuivre dès l'automne, il faudra, bientôt, mettre les finalités éducatives à l'épreuve en regard de programmes, - je pense surtout ici aux "techniques" -, dont les compétences peuvent être parfois très "pointues"; confronter ces finalités à une diversité d'équipes programmes et, du coup, à une diversité de cultures de groupes; voir dans quelle mesure les éléments du projet éducatif peuvent favoriser la conception d'une épreuve synthèse de programme qui mobilise la formation spécifique et générale, à la fois.

Tout cela est nouveau et nous aurons beaucoup à apprendre. Pour l'heure, le projet éducatif demeure un acquis institutionnel dont la valeur dépend essentiellement de son usage. Il nous appartient maintenant de donner suite, dans nos pratiques concrètes, à l'engagement qui l'a inspiré de centrer la mission éducative du collège sur l'élève comme personne et sur sa réussite.

Actes du colloque de l'AQPC 1995

Atelier 7D13