

**Actes du 15^e 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

9A64

**Expérimentation de l'approche
par compétences en philosophie**

par
Michel LAROCQUE, Vincent ROWELL
professeurs
Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu



Association québécoise
de pédagogie collégiale

Expérimentation de l'approche par compétences en philosophie

Michel Larocque et Vincent Rowell
Professeurs de philosophie au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu

NOTRE PROJET D'EXPÉRIMENTATION ET LA RÉFORME

Nous sommes enseignants en philosophie depuis près de vingt-cinq ans, et travaillons en équipe depuis quelques sessions déjà (notamment sur l'ancien cours de Philosophie 201). Nous nous sommes d'abord intéressés à l'approche par compétences à l'hiver 1994, alors que l'un d'entre nous a participé à une session d'appropriation dispensée par la Fédération des Cégeps. Par la suite, nous sentant appréhensifs devant l'échéancier d'implantation de la Réforme et en même temps fascinés par l'importance des changements appréhendés, nous avons tous les deux entrepris de suivre plusieurs Performa, dont un, en mai 1994, sur la planification d'un cours selon l'approche par compétences: voilà le contexte qui nous a mené à concevoir une démarche d'expérimentation se rapportant au cours *Philosophie et rationalité* (340-101-03). L'expérience s'est déroulée à l'automne 1994 et a été reprise, enrichie, à l'hiver 1995.

Nous entendons par "expérimentation" une démarche de planification qui est *globale* dans sa portée et de niveau plus *pratique* que théorique.

Globale, parce qu'à notre avis, la Réforme et l'approche par compétences constituent - au collégial du moins - un véritable *changement de culture* qui transforme *tous les aspects de l'organisation de nos cours*. Nous voici désormais appelés à développer chez les élèves des comportements complexes ("compétences") et non plus surtout à leur transmettre des connaissances; à centrer nos efforts sur l'apprentissage plutôt que sur l'acte d'enseigner; à considérer les actes d'apprentissage (dont l'élève est le premier responsable) comme autant de moments d'évaluation (formative), etc. Ce changement de culture, tout en suscitant de l'appréhension, nous est aussi apparu comme un défi à relever qui pouvait s'avérer fort stimulant. Aussi, nous étions attirés par l'aspect "systémique" de l'approche par compétences, et on croyait qu'une expérimentation nous permettrait d'articuler encore mieux la conception évolutive des cours de philosophie que représentait la séquence mise en place depuis 1991. C'est pourquoi nous nous sommes "jetés à l'eau" avec empressement et avons choisi, pour reprendre l'expression de Madame la Ministre de l'époque, de "mettre sur la table" tous les aspects de notre cours.

Ensuite, *pratique*, tout simplement parce que nous sommes d'abord des praticiens de l'enseignement: ce qui nous attire dans la Réforme, c'est l'organisation d'un *enseignement centré sur l'élève*, et non pas surtout la théorie ("cognitivist", dit-on?) sur laquelle la Réforme semble s'appuyer. C'est pourquoi il sera principalement question ci-dessous des *activités d'apprentissage* que nous avons conçues, ainsi que de la *structure en*

spirale dans laquelle elles s'inscrivent. En somme, nous voulons proposer *un exemple concret d'implantation* de l'approche par compétences (telle que nous la comprenons) et souhaitons ainsi contribuer à la réflexion de ceux et celles qui, comme nous, cherchent à "s'y retrouver".

LES QUATRE SECTIONS DE CE TEXTE

Notre propos se répartit en *quatre sections*. Les trois premières sont consacrées à l'organisation du cours, que l'on présente par une approche "en rétrécissement": d'abord, sa *structure globale*; ensuite, *une étape* à l'intérieur de cette structure; enfin, à titre d'*exemple, un cahier d'activités d'apprentissage* tiré de cette étape. Dans la quatrième section, nous esquissons *un bilan*, à la fois quantitatif et qualitatif, de notre expérience.

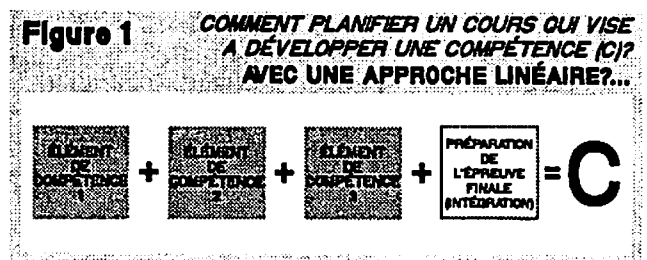
LA STRUCTURE GLOBALE DU COURS

Énonçons d'abord, au bénéfice des lecteurs qui ne seraient pas des professeurs de philosophie, la compétence visée par le cours: celle-ci consiste à *traiter d'une question philosophique de façon rationnelle*. Cette compétence se traduit par trois éléments:

- (1) distinguer la philosophie des autres discours sur la réalité;
- (2) présenter la naissance de la pensée rationnelle en Occident et quelques moments de son évolution;
- (3) mettre au point une argumentation sur une question philosophique.

Approche linéaire ou en spirale?

Nos premiers efforts de planification du cours nous ont placés devant le dilemme suivant: *comment structurer une démarche unitaire à partir de trois éléments de compétence relativement disparates?*

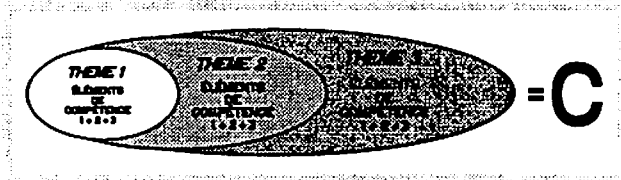


En effet, si on aborde ces trois éléments de façon *linéaire*, comme autant de "chapitres" distincts, il nous faut alors trouver une manière de les relier en une activité intégrée avant l'épreuve finale. Intercalons donc un chapitre supplémentaire en fin de session, consacré spécifiquement à l'intégration des habiletés et des savoirs acquis [Figure 1]. Or, il nous a semblé qu'en procédant ainsi, on se privait de toute possibilité de *répéter et consolider* le résultat visé.

Nous nous sommes donc rapidement convaincus qu'il fallait, dès le début d'une session, confronter les élèves à tous les

éléments de compétence, simultanément. C'est ce que nous appelons *une approche en spirale*.

Figure 2 COMMENT PLANIFIER UN COURS QUI VISE À DÉVELOPPER UNE COMPÉTENCE (C)? ...OU AVEC UNE APPROCHE EN SPIRALE?



La Figure 2 illustre cette idée de diviser le cours en trois étapes, chacune devant constituer un *tout intégré* menant à l'exercice de la compétence dans la totalité de ses éléments, les deuxième et troisième reprenant les apprentissages précédents avec un degré accru de complexité. Les élèves, dans cette approche, ont donc l'occasion de vivre deux "répétitions générales" avant l'épreuve finale. Qui plus est, une telle approche met au premier plan la compétence de l'élève, et ne tend pas à valoriser un contenu ou une habileté de façon isolée.

Les trois étapes de la spirale

Or, dans la pratique, comment traiter simultanément des trois éléments de compétence, tout en développant chacun du début à la fin de la session? Nous avons d'abord établi un fil conducteur à partir de l'élément de compétence #2 qui correspond aux étapes de développement de la pensée grecque. En prenant Socrate comme pivot central, nous avons réparti l'étude de la genèse de la philosophie grecque en trois étapes progressives: les pré-socratiques, Socrate, et la pensée post-socratique [Figure 3].

Figure 3 TROIS ÉTAPES HISTORIQUES UNE GENESE DES PHILOSOPHES DE L'ANTIQUITE GRECQUE



Or, à chacune de ces étapes correspond également *une thématique (et une problématique)* au contact desquelles l'élève parvient progressivement à mieux distinguer la philosophie des autres discours (élément de compétence #1). Les thématiques correspondent aux notions de raison, vérité et connaissance (Figure 4), et peuvent être problématisées de la façon suivante:

D'abord, en se démarquant du mythe, les présocratiques soulèvent un problème fondamental se rapportant au thème de *la rationalité*: que faut-il privilégier comme mode d'appréhension de la réalité, l'émotion ou la raison? Quel sens et quelle importance accorder aux questions religieuses, d'une part, fortement empreintes d'affectivité, et à celles des philosophes et scientifiques, d'autre part, qui cherchent à médiatiser l'expérience immédiate par une démarche rationnelle?

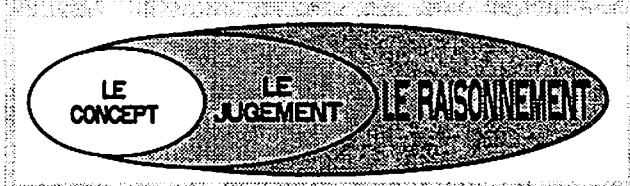
Figure 4 TROIS THÉMATIQUES PHILOSOPHIQUES UNE GENESE DES QUESTIONS FONDAMENTALES



Une seconde problématique, centrée sur le thème de *la vérité*, se trouve soulevée par la rencontre entre Socrate et les Sophistes: quelle valeur doit régir notre usage de la rationalité, la conquête du pouvoir ou la recherche du vrai? Nous voilà devant la question du relativisme: dans un monde d'opinions diverses, à quoi peut bien servir la réflexion?

Une troisième et dernière problématique porte sur la nature et le processus de *la connaissance*. En effet, si la raison se présente comme une ressource à cultiver et devant être régie par la recherche de la vérité, on est amené à nous demander quel chemin (s'il y en a un) peut le mieux nous conduire vers la certitude? Chez ceux qui admettent l'existence d'un tel chemin, c'est-à-dire Platon et Aristote, la contemplation et la démonstration se présentent comme des alternatives dans lesquelles les élèves, par des activités d'apprentissage appropriées, peuvent se reconnaître. Appréciant la complexité des processus de la connaissance (l'intuition, la démonstration), et se questionnant sur la nature même de l'acte de connaître (découverte ou construction?), ils apprennent à se méfier des certitudes faciles...

Figure 5 TROIS NIVEAUX DU DISCOURS RATIONNEL UNE GENESE DE L'ARGUMENTATION



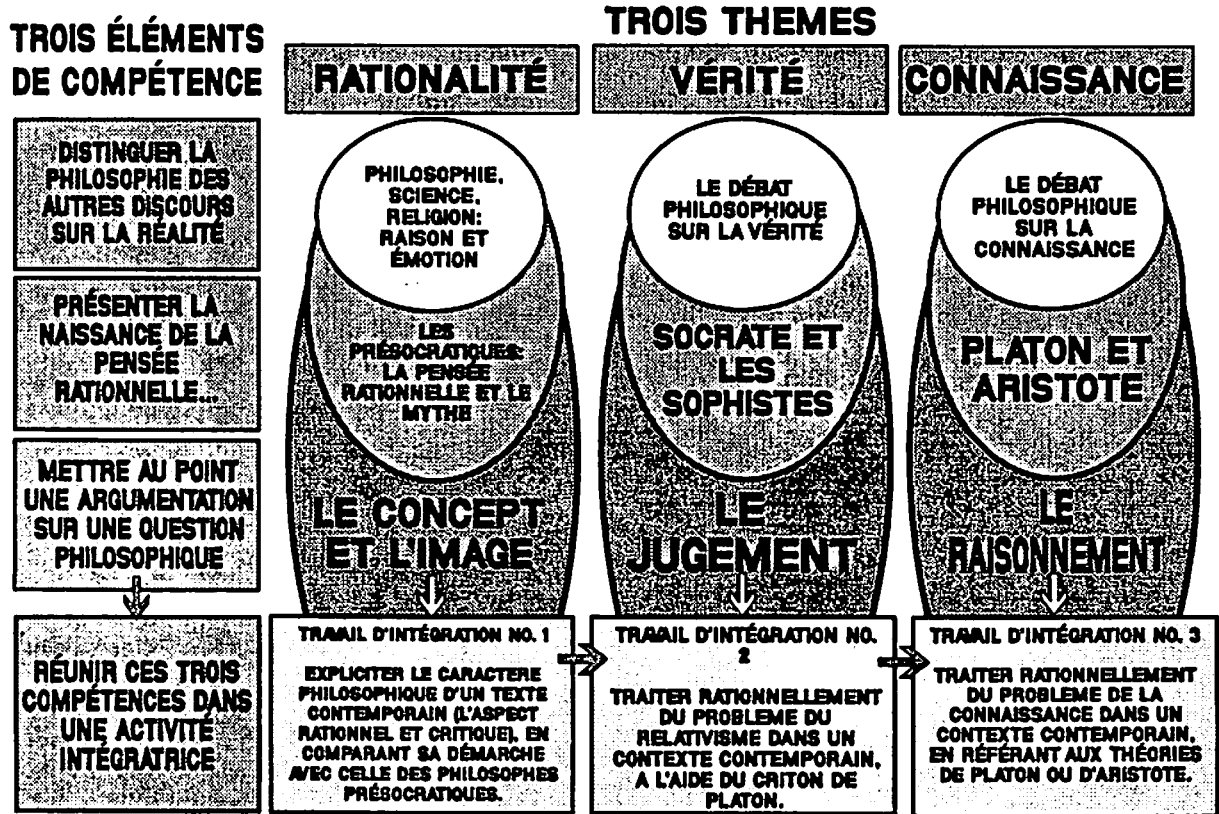
Finalement, à chacune de ces étapes où s'articulent des auteurs et des problématiques, on a cherché à intégrer des *savoirs et habiletés se rapportant au discours argumentatif* (élément de compétence #3). D'abord, le *concept*: savoir le distinguer d'une image, et s'exercer à en repérer et à en définir; ensuite, le *jugement*: distinguer différents types (de fait, de valeur, de préférence), les reconnaître, en formuler; enfin, le *raisonnement*: distinguer la thèse et les arguments, utiliser l'induction et la déduction, construire des raisonnements et les évaluer en termes de crédibilité et de pertinence (Figure 5).

La spirale: une vue d'ensemble

Nous obtenons donc une démarche d'apprentissage dans laquelle, idéalement, *les élèves intègrent les trois éléments de compétence à chaque fois qu'ils étudient un thème*, ce qui devrait s'exprimer dans un travail d'intégration d'étape (qui vient par surcroît attester du degré d'acquisition des connaissances ainsi que de la maîtrise des habiletés méthodologiques et

intellectuelles). La Figure 6 fait ressortir cette interaction entre les thèmes, les éléments de compétence et les travaux d'intégration:

Figure 6 LA STRUCTURE EN SPIRALE (SYNTHESE) UNE ARTICULATION DE THEMES ET D'ÉLÉMENTS DE COMPÉTENCE



LE PORTRAIT D'UNE ÉTAPE DE COURS

Effectuons maintenant un premier "rétrécissement" et traçons un portrait d'une étape parmi les trois décrites ci-haut. Il s'agit de la première, d'une durée d'environ sept semaines, et consacrée à la problématique de l'affectivité et de la rationalité (le "thème de la raison"). Nous avons voulu que chaque étape se présente comme un "microcosme" du cours, c'est-à-dire qu'elle soit organisée en fonction d'un résultat spécifique (d'où l'idée d'un *travail d'intégration d'étape*), et qu'elle contienne une séquence de "cahiers" d'activités d'apprentissage déterminée par le résultat recherché, chacun de ces cahiers étant affecté à l'atteinte d'un objectif spécifique.

Le travail d'intégration

Comment faire en sorte que les élèves s'exercent à "traiter rationnellement d'une question philosophique" dès les premières

semaines de cours, tout en se familiarisant avec les trois éléments de compétence à un niveau élémentaire de complexité?

Nous avons choisi à la session d'hiver 1995 de faire travailler les élèves sur un extrait de texte (tiré du volume de M. Charles Taylor, *Grandeur et misère de la modernité*), dans lequel il est question de la place qu'occupe la raison dans les sociétés modernes, en comparaison avec les sociétés traditionnelles marquées par des rapports davantage affectifs entre les êtres humains et avec la nature. Ce texte, en plus d'être à caractère informatif pour les élèves, contient une structure et des concepts rigoureux ainsi qu'une interrogation fondamentale et ouverte. Il a été rendu disponible aux élèves deux semaines avant le moment prévu pour la production du travail, accompagné d'un guide de rédaction comprenant des commentaires explicatifs et un plan détaillé du texte à rédiger. On retrouve à la Figure 7 un schéma qui montre de quelle manière les trois éléments de compétence sont intégrés dans ce travail:

Figure 7 UN PREMIER TRAVAIL D'INTÉGRATION D'ÉTAPE
 TRAITER RATIONNELLEMENT D'UNE QUESTION PHILOSOPHIQUE
 SE RAPPORTANT A LA RAISON ET A L'AFFECTIVITÉ



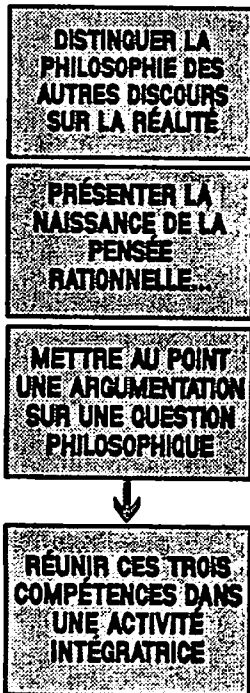
La séquence des cahiers d'activités

C'est en analysant les exigences de ce travail d'intégration que nous avons pu "dérivé" les objectifs spécifiques à atteindre et les activités permettant de les réaliser.

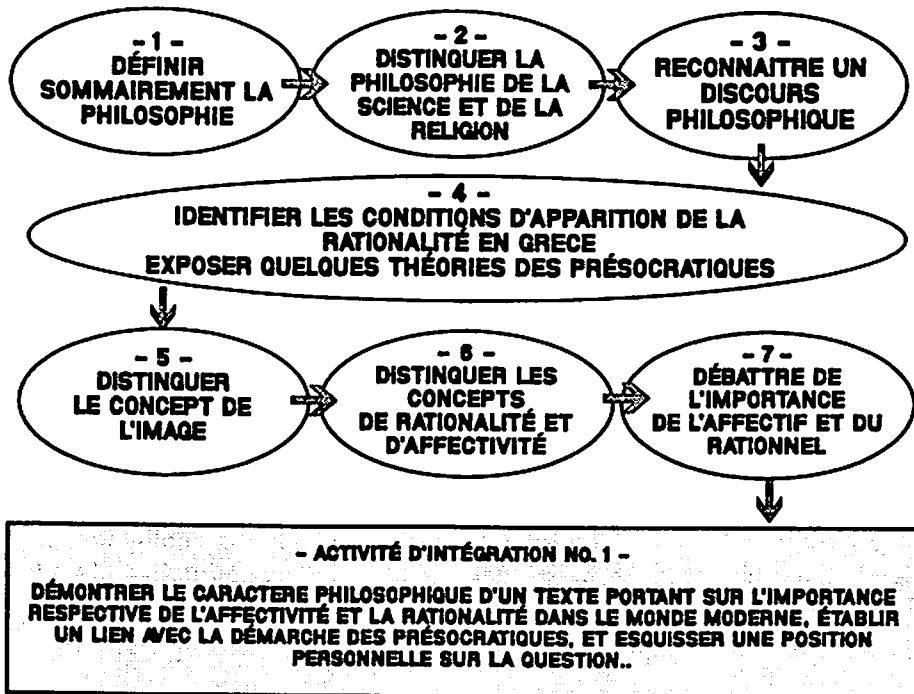
La Figure 8 ci-dessous présente l'ensemble des activités que nous avons conçus pour cette étape - un "cahier" d'activités étant associé à chaque objectif spécifique - et les met en rapport avec l'élément de compétence auquel ils correspondent. Chaque cahier intègre les apprentissages de ceux qui le précèdent, par la récurrence des notions ou des textes. L'objectif auquel est consacré chaque cahier indique ce que les élèves doivent être capables de faire (définir, distinguer, reconnaître, identifier, etc.).

Figure 8 UNE SÉQUENCE D'ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE
 SEPT CAHIERS D'ACTIVITÉS MENANT AU TRAVAIL D'INTÉGRATION
 SUR LE THEME DE LA RAISON

TROIS ÉLÉMENTS DE COMPÉTENCE



CAHIERS D'ACTIVITÉS



Examinons maintenant la structure-type d'un cahier d'apprentissage, en l'éclairant par un exemple particulier.

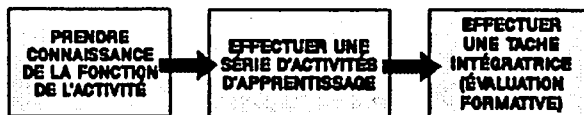
UN CAHIER D'ACTIVITÉS

Si l'approche par compétences est parfois perçue comme contraignante (à cause de la pression du résultat visé), ce n'est pas le cas quand on entreprend de concevoir des activités d'apprentissage: chaque professeur peut y mettre du sien. Ainsi, c'est dans la conception et la rédaction des cahiers d'activités que nous avons trouvé le plus de plaisir, parce que cela nous permettait d'être créateurs sur le plan pédagogique.

La structure-type d'un cahier d'activités

Nous en sommes graduellement venus à retenir, pour tous nos cahiers, une structure commune, cohérente avec notre compréhension de l'approche par compétences et notre organisation en spirale. En effet, nous croyons maintenant que si tout le cours est organisé en fonction d'un résultat visé, il doit en être de même pour chacun des cahiers. C'est pourquoi nous nous efforçons, dans la *conception de chaque cahier*, de concevoir d'abord l'activité finale (intégratrice) du cahier, ensuite de planifier la séquence des activités qui y mènent, et finalement de préciser la fonction du cahier par rapport à ceux qui le précèdent ou le suivent. Evidemment, le produit que reçoivent les élèves présente ces trois éléments dans l'ordre inverse: c'est ce qu'indique la Figure 9.

Figure 9 L'ORGANISATION D'UN CAHIER D'ACTIVITÉS
UN TOUT INTÉGRÉ EN FONCTION D'UN RÉSULTAT VISÉ



L'activité intégratrice, que l'on retrouve à la fin de chaque cahier, implique un travail d'écriture de la part des élèves, à travers lequel ils doivent manifester une certaine maîtrise du contenu et des habiletés spécifiques au cahier. De plus, l'activité intégratrice fait l'objet d'une évaluation formative systématique.

La séquence d'activités d'apprentissage peut contenir des textes accompagnés de guides de lecture, des exercices, des schémas à compléter, etc. Habituellement, nous suivons le cheminement suivant: une première saisie intuitive de la question à l'étude ou du problème posé, ensuite des informations théoriques ou un cadre conceptuel, et enfin des exercices d'application (voir l'exemple plus bas).

Enfin, la fonction du cahier, que les élèves lisent avant de commencer les activités elles-mêmes, sert surtout à préciser le sens des apprentissages abordés, en plus d'indiquer le contenu et de situer le cahier à l'intérieur de l'étape.

Un exemple: le cahier d'activités No. 2 "Comparer la philosophie à d'autres discours"

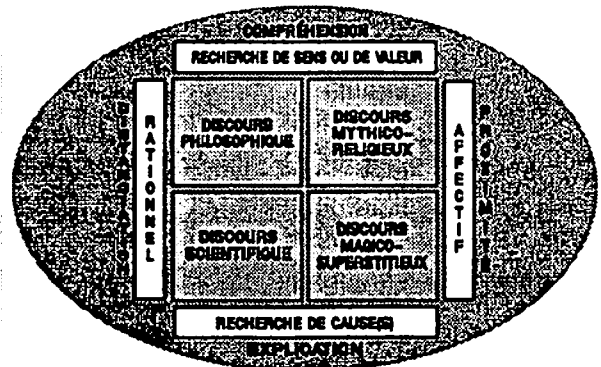
Une fois que les élèves se sont montrés capables de définir sommairement la philosophie, en spécifiant son objet, son projet et sa méthode (cahier No. 1), ils ont à délimiter le discours philosophique par rapport aux discours scientifique et religieux.

L'activité intégratrice consistera à distinguer, à partir d'une liste, les questions qui sont de type philosophique, scientifique ou religieux, en justifiant leur choix à l'aide d'une grille d'analyse.

La séquence d'activités se répartit comme suit:

- (a) une activité de saisie intuitive: à l'aide d'une entrevue avec l'astrophysicien Hubert Reeves, les élèves s'exercent à distinguer des questions scientifiques et non-scientifiques;
- (b) une activité de type théorique: les élèves se familiarisent avec une grille d'analyse - voir la Figure 10 - qui permet de distinguer dans un discours le caractère rationnel ou affectif et la préoccupation qui l'anime (la recherche des causes ou la recherche du sens).

Figure 10 PHILOSOPHIE, SCIENCE, RELIGION
UNE GRILLE D'ANALYSE



- (c) une activité d'application des connaissances: les élèves sont confrontés à trois textes (l'un religieux, un autre scientifique et un dernier philosophique), et doivent répertorier dans chacun de ces textes les indices qui correspondent à la grille d'analyse.

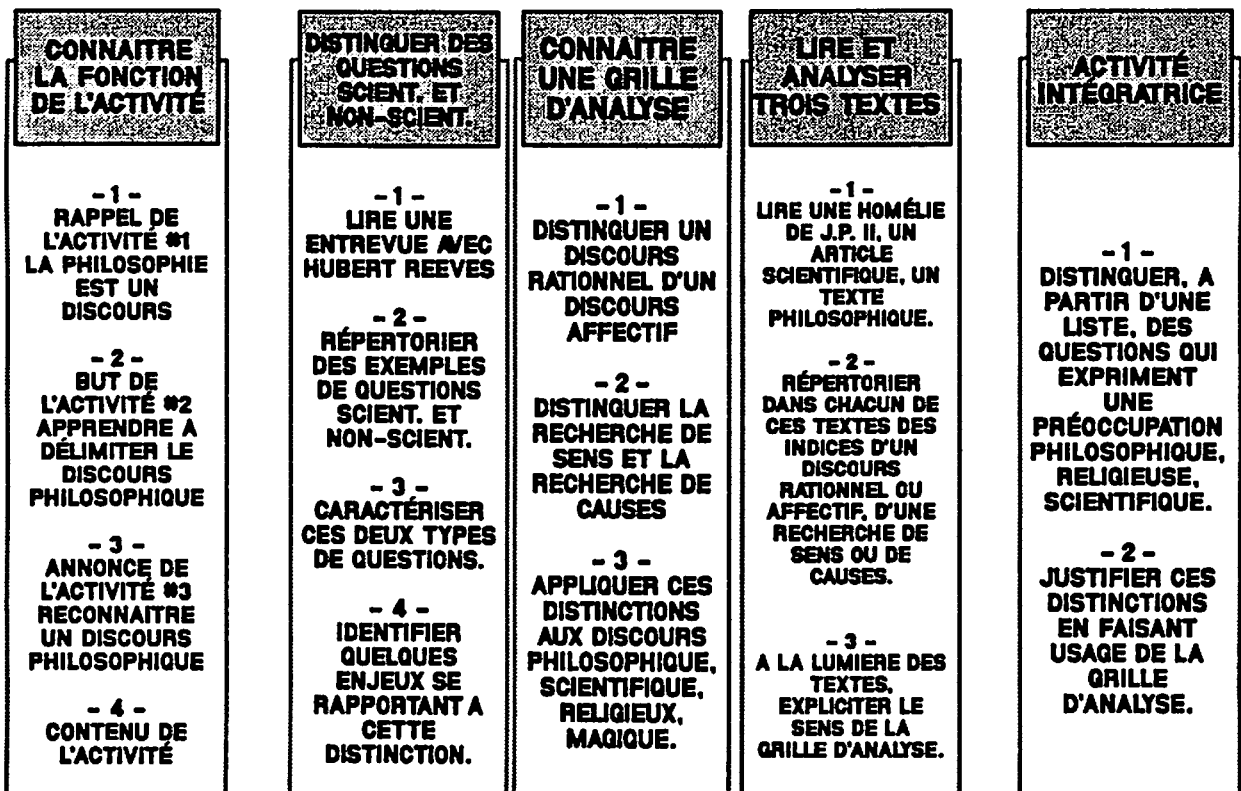
La fonction du cahier contient un rappel des éléments essentiels du cahier précédent (entre autres, que la philosophie est un discours!), spécifie le but du cahier (apprendre à délimiter le discours philosophique par rapport à d'autres discours avec lesquels les élèves sont plus familiers), annonce le cahier suivant (consistant à "Reconnaître un discours philosophique"), et expose le contenu de l'activité.

Cette organisation du cahier No. 2 est présentée dans la Figure 11.

Figure 11

ORGANISATION DU CAHIER NO. 2: COMPARER LA PHILOSOPHIE A D'AUTRES DISCOURS

FONCTION → SÉQUENCE D'ACTIVITÉS → INTÉGRATION



BILAN DE L'EXPÉRIMENTATION

Bilan quantitatif

Il est intéressant de noter qu'avec l'adoption de l'approche par compétences, le taux de réussite ne s'écarte pas de façon significative des tendances généralement observées au sein de notre département: depuis quelques années, le nombre d'échecs augmentait, à cause du resserrement des exigences qui accompagnait la mise en place de la séquence de 1991, et aussi parce que de plus en plus de professeurs exigeaient des examens récapitulatifs en fin de session.

Ainsi, avec une clientèle régulière à la session A-94, 73 p. cent des élèves inscrits ont réussi le cours, c'est-à-dire 88 p. cent des élèves ayant persisté jusqu'à la fin. A la session H-95, avec une clientèle composée à 70 p. cent de reprises, 61 p. cent des élèves inscrits ont réussi, soit 83 p. cent de ceux qui ont persisté.

Ces chiffres nous indiquent l'importance qu'il faut accorder à la persistance des élèves, c'est-à-dire à leur motivation. On

croit que le fait de rendre les élèves responsables de leur apprentissage (ainsi que de celui de leurs coéquipiers) pourrait contribuer à accroître la motivation et à favoriser ainsi la réussite scolaire.

Bilan qualitatif

Quelques remarques globales

Globalement, l'expérience que nous avons menée nous a largement satisfaits, si on considère que nous sommes en phase d'appropriation de l'approche par compétences et qu'il s'agit seulement d'une première année de travail.

On peut se demander à ce moment-ci ce qu'est devenu l'ancien 340-101, à la suite de toutes ces transformations que nous avons essayé d'implanter? Les remarques suivantes s'imposent:

Nous considérons d'abord que l'application de l'approche par compétences rend le cours *nettement plus exigeant qu'auparavant pour les élèves*: par exemple, il nous semble tout à fait inédit de faire rédiger par les élèves des textes de l'ampleur du

travail d'intégration No. 1 après seulement six semaines de cours. Et pourtant, les élèves s'en tirent fort bien, et nous pensons qu'il en est ainsi à cause de la nature des activités d'apprentissage: dans la mesure où celles-ci sont directement liées au résultat visé (cohérence), et où elles sont signifiantes pour les élèves (pertinence), et systématiquement appuyées par l'évaluation formative, les élèves parviennent à bien se préparer.

Alors que certains enseignants avaient exprimé la crainte que l'approche par compétences ne vienne valoriser les habiletés intellectuelles aux dépens des contenus culturels proprement philosophiques, nous avons l'impression que *le cours est plus riche que jamais en contenu*. A travers les activités d'apprentissage, les élèves abordent des textes classiques avec un niveau de pénétration accru, à cause peut-être du caractère systémique de l'approche.

Cependant, *le développement d'une pédagogie centrée sur les apprentissages, comme corollaire de l'approche par compétences, nous a demandé des efforts considérables*: il n'est pas aisé de remplacer le "que vais-je leur dire?" - question qu'on se pose quotidiennement depuis plus de vingt ans et profondément ancrée dans notre structure mentale d'enseignant! - par un "que vont-ils faire?". C'est donc là un travail de longue haleine qui passera nécessairement par de nombreux essais et erreurs. Bien qu'à la deuxième session nous ayons davantage mis l'accent sur la pédagogie active, on sent que tout reste à faire de ce côté.

C'est ainsi qu'à la lumière du travail de cette année, nous avons formulé quelques "résolutions" en vue des prochaines sessions. Par exemple:

- (a) faire en sorte que l'évaluation de fin de session ne soit pas plus difficile que ce qui a été fait durant la session (éviter d'introduire des nouveaux éléments d'apprentissage en dernière heure);
- (b) nous assurer que les élèves écrivent le plus possible, et que l'évaluation formative leur soit communiquée de façon immédiate;
- (c) permettre aux élèves de développer leur esprit argumentatif par des débats (nous en avons deux à la dernière session) soigneusement préparés et qui font l'objet d'un retour systématique.

Enfin, *c'est seulement lorsque les trois cours de philosophie auront été expérimentés que le premier ensemble prendra tout son sens*. Il faudra, il nous semble, en arriver à déterminer le contenu et l'organisation du premier ensemble à la lumière de la compétence visée au terme de la formation (et inversement, annoncer dès la première session le résultat attendu au troisième cours): cela suppose une vue d'ensemble qui ne pourra être forgée que progressivement.

Au sujet de la spirale

Nous ne mettons pas en question l'approche en spirale. C'est une approche qui est longue à intégrer (les sessions de cours demandent beaucoup plus de planification), mais la récurrence qu'elle permet nous semble désormais essentielle à la consolidation des apprentissages. D'ailleurs, il est ironique de constater à quel point nos anciens cours - dont on était si fiers!

- nous paraissent aujourd'hui relativement peu articulés sur le plan pédagogique, bien qu'ils aient été riches sur le plan du contenu.

Cependant, il nous semble impératif que les élèves comprennent bien l'approche: il faut la présenter en début de session, et la rappeler avant chacune des étapes.

Les étapes

Nous trouvons que nos trois étapes permettent de bien articuler les grands moments de la période grecque avec les problématiques développées par les premiers philosophes et les exigences de l'argumentation rationnelle. On ne serait pas enclin à les modifier. Cependant, nous voudrions *rendre notre enseignement plus pertinent*: comment faire revivre l'interrogation grecque aujourd'hui, d'une manière significative pour les élèves? Au cours de la prochaine session, nous travaillerons davantage à partir de situations concrètes et actuelles, et nous essayerons de dégager les conséquences des théories étudiées.

Aussi, l'accent que nous avons mis sur la rédaction de textes intégrateurs par les élèves (évaluations sommatives) nous a fait quelque peu négliger la vérification des connaissances elles-mêmes: nous nous promettons de corriger notre tir à ce sujet.

Les cahiers

Les cahiers d'activités d'apprentissage constituent sans nul doute l'outil dont nous sommes le plus satisfaits. Encore faut-il que nous apprenions à formuler des activités d'intégration qui intègrent vraiment ce qu'il y avait à apprendre (cela ne va pas de soi). En ce sens, nous voudrions aller davantage à l'essentiel (par exemple en faisant produire en totalité ou en partie des tableaux-synthèse par les élèves à la fin de chaque cahier).

Aussi, il nous semble que l'évaluation formative doit être prise au sérieux: elle doit être systématique et comporter des conséquences significatives pour l'élève, sinon elle ne portera pas de fruits. Nous avons encore beaucoup d'expérimentation à faire de ce côté.

Enfin, si jusqu'à maintenant nous avons utilisé le vocabulaire de l'approche par compétences dans les documents distribués aux élèves, il nous semble impérieux de l'éliminer progressivement, au nom de la simplicité et du bon sens. Quand les exigences de l'approche centrée sur les apprentissages seront devenues une seconde nature, il ne sera pas nécessaire de s'appuyer sur tant de technojargon.

CONCLUSION

L'expérience que nous venons de décrire nous a procuré énormément de plaisir (nous insistons là-dessus, face à certaines expressions de morosité), et n'aurait pas été possible si nous avions travaillé de façon individualiste. A travers le travail d'équipe, nous nous sommes senti créateurs, et non pas de simples exécutants d'une réforme imposée de l'extérieur. De plus, nous avons senti que notre travail n'était pas en rupture avec le passé, mais venait plutôt consolider notre expérience d'enseignants en stimulant notre créativité pédagogique.

Dans le cadre de cet atelier, nous n'avons malheureusement pas pu traiter des stratégies pédagogiques. Un enseignement centré sur les apprentissages demande une grande diversité de stratégies, et une planification serrée du déroulement de chaque cours. A mesure que nous maîtriserons les contenus et consoliderons les cahiers d'apprentissage, nous pourrons consacrer plus d'énergie à cet aspect.

Sur le plan personnel et professionnel, la réforme nous a permis de nous renouveler. Peut-être y a-t-il dans la réforme un phénomène social qui rejoint tous les enseignants: nous sommes pour la plupart dans la quarantaine, et avons développé une maîtrise enviable de nos contenus disciplinaires. Lancés dans l'enseignement sans formation pédagogique, armés de notre talent et de nos énergies, nous avons acquis depuis vingt ans et plus une expérience qui nous est chère. Certains ont senti que la réforme venait nier cette expérience-là, et on les comprendra d'avoir cherché à défendre une telle richesse. Mais il est aussi possible que la réforme soit l'occasion rêvée pour nous de mettre en commun notre expérience et de la transformer en une démarche pédagogique collective et davantage systématisée. Le présent Colloque de l'AQPC témoigne de ce désir que nous avons tous de donner à l'enseignement collégial un sens renouvelé.