

**GUIDE DE RÉDACTION DES
PLANS DE COURS DANS LE
CADRE DE L'APPROCHE PAR
COMPÉTENCES**



TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION : PRÉSENTATION DU GUIDE ET SITUATION DE L'ÉTAPE DE RÉDACTION DES PLANS DE COURS

Partie I COMPOSANTES D'UN PLAN DE COURS

Partie II PROCÉDURE DE RÉDACTION D'UN PLAN DE COURS

1. ÉTAPES PRÉLIMINAIRES
 - Préciser les caractéristiques de la clientèle
 - Préciser la situation d'enseignement
2. CONSTRUIRE LE SCHÉMA INTÉGRATEUR DES CONNAISSANCES
3. RÉDIGER LA SITUATION PROBLÈME FINALE
4. ÉLABORER LA VUE SYNOPTIQUE
5. DÉTERMINER LA STRATÉGIE D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES
6. RÉDIGER LA NOTE PRÉLIMINAIRE
7. PRÉCISER LA STRATÉGIE PÉDAGOGIQUE (ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE)
8. ÉTABLIR LE CALENDRIER HEBDOMADAIRE DES LEÇONS
9. RÉDIGER LES AUTRES COMPOSANTES DU PLAN DE COURS
 - Page titre
 - Exigences liées au français
 - Médiagraphie

Partie III GLOSSAIRE

Partie IV AUTOÉVALUATION SUR LES TERMES UTILISÉS POUR LA RÉDACTION D'UN PLAN DE COURS

Partie V GRILLE D'AUTOÉVALUATION DU PLAN DE COURS

BIBLIOGRAPHIE

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1	Tableau d'équivalence des termes utilisés pour nommer les types de connaissances
Annexe 2	Gabarit utilisé pour construire le schéma intégrateur des connaissances et deux modèles généraux
Annexe 3	Liste d'habiletés intellectuelles
Annexe 4	Liste des techniques d'étude et d'apprentissage
Annexe 5	Gabarit utilisé pour rédiger la situation problème finale
Annexe 5.1	Instruments appropriés à l'évaluation de compétences
Annexe 6	Gabarit utilisé pour élaborer la vue synoptique
Annexe 7	Exemples de vues synoptiques
Annexe 8	Liste des activités d'enseignement et d'apprentissage

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Réseau regroupant les concepts reliés à la planification d'un cours
Tableau 2	Outils servant à l'élaboration des activités d'apprentissage
Tableau 3	Vue d'ensemble des outils de planification d'un programme et d'un cours

PRÉSENTATION DU GUIDE ET SITUATION DE L'ÉTAPE DE RÉDACTION DES PLANS DE COURS

L'approche par compétences invite les professeurs à

- considérer les savoirs comme des ressources à mobiliser ;
- travailler plus régulièrement par problèmes ;
- créer ou utiliser d'autres moyens d'enseignement ;
- négocier ou conduire des projets avec leurs étudiants ;
- adopter une planification souple et indicative ;
- pratiquer une évaluation formative ;
- favoriser l'interaction des disciplines d'un programme.

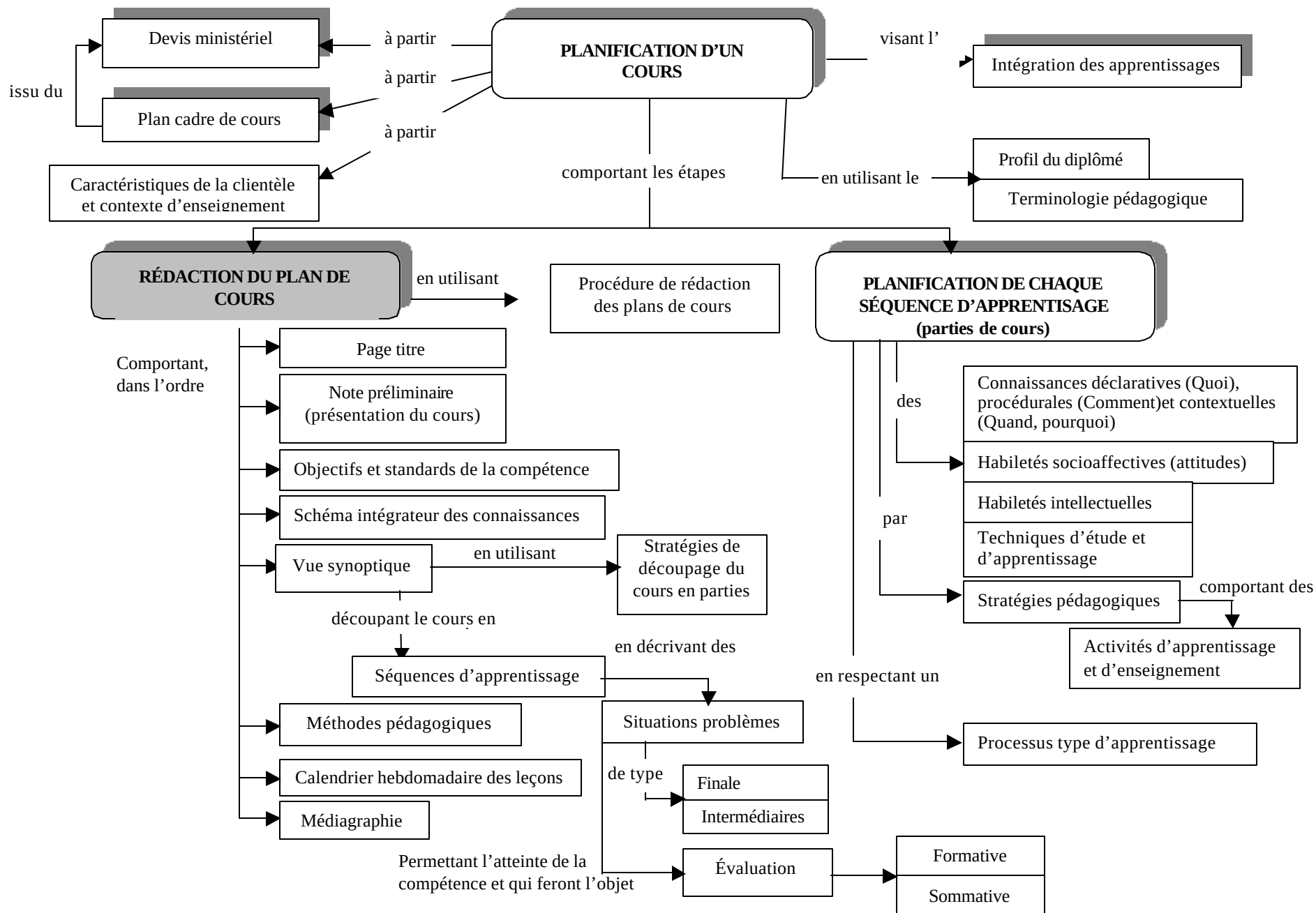
Le Service des ressources éducatives met à la disposition du personnel enseignant un guide d'accompagnement pour la rédaction d'un plan cours dans le cadre d'une approche par compétences. À ce document, sont joints trois modèles de plan de cours (*Repérage anatomique, Littérature québécoise et Principes d'orientation en forêt*). Ce guide constitue un enrichissement à celui réalisé en 1995. Il a été conçu, plus particulièrement, pour les professeurs qui ont à rédiger un plan de cours à partir d'un *devis ministériel* ou des *plans cadres de cours* élaborés localement. La démarche proposée s'adresse autant aux professeurs de la formation générale qu'à ceux de la formation spécifique.

Le **tableau 1** permet de situer l'étape de *rédaction des plans de cours* dans le processus de planification d'un cours, en y associant les concepts qui y sont rattachés. Quant au **tableau 2**, il donne un bref aperçu d'outils utilisés pour la planification d'un programme et d'un cours. Enfin, le **tableau 3** illustre les étapes et les outils servant à l'élaboration locale des activités d'apprentissage.

La **partie I** du guide montre l'ordre de présentation des composantes d'un plan de cours. Les étapes de la procédure pour la rédaction d'un plan de cours sont décrites à la **partie II**. Plusieurs annexes sont jointes pour faciliter l'exécution de cette seconde partie. Un glossaire définit, à la **partie III**, des concepts liés à la planification d'un cours. Enfin, la **partie IV** fournit des grilles d'autoévaluation du plan de cours.

Notez que l'ordre de réalisation des étapes est différent de celui adopté pour la présentation des composantes du plan de cours. Ainsi, la note préliminaire peut être rédigée après l'élaboration de la vue synoptique alors qu'elle apparaît juste après la page titre du plan de cours.

Tableau 1 Réseau regroupant les concepts reliés à la PLANIFICATION D'UN COURS



* Pour les types de connaissances, voir le tableau d'équivalence à l'annexe 1

Tableau 2

Élaboration des activités d'apprentissage d'un programme d'études

Outils

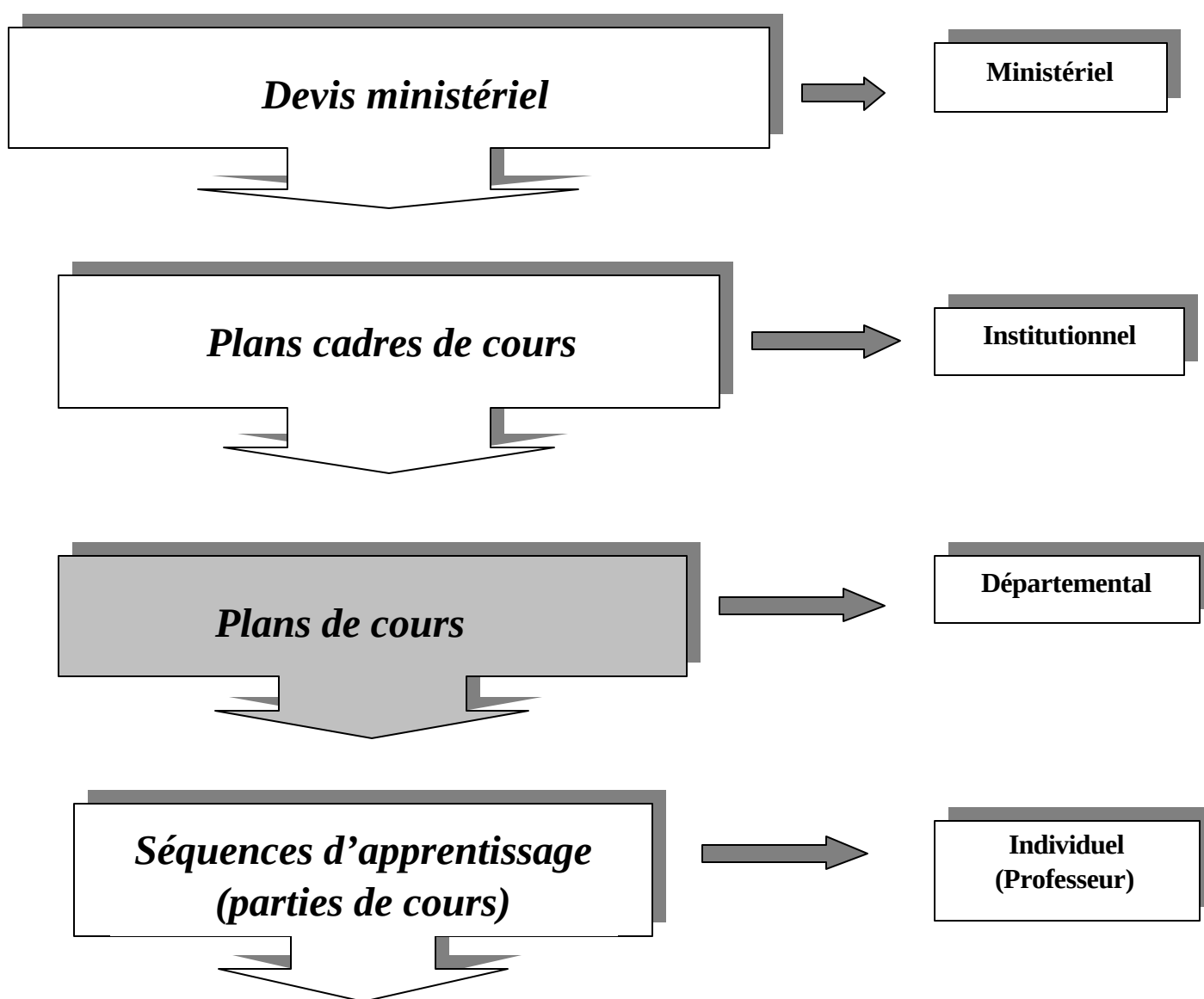


Tableau 3 Vue d'ensemble d'outils de planification d'un programme et d'un cours

OUTILS/PROGRAMME		OUTILS/COURS	
DEVIS MINISTÉRIEL		NOTE PRÉLIMINAIRE	
Constitué du tableau intégral des objectifs et des standards, le <i>devis ministériel</i> comprend l'énoncé de la compétence, les éléments de compétence, le contexte de réalisation et les critères de performance.		Court texte de présentation du cours à l'élève pour essayer de susciter ou d'accentuer la motivation. Il permet, entre autres, d'établir le lien entre le cours et le programme.	
PROFIL DU DIPLÔMÉ		SCHÉMA INTÉGRATEUR DES CONNAISSANCES	
Document qui nomme explicitement les cibles de la formation visées dans un programme d'études de façon à en assurer la validité et la cohérence pédagogique.		Donne une première vision organisée des connaissances essentielles à l'atteinte de la compétence à développer dans le cours.	
PLAN CADRE DU COURS		VUE SYNOPTIQUE DU COURS	
Sous la forme d'un tableau, il représente la planification globale de chacun des cours du programme. Cet outil permet de donner un <i>cadre général au cours</i> en ciblant le « quoi », le « comment » et le « quand ». Il constitue le trait d'union entre le devis ministériel et le plan de cours. Le plan cadre du cours est <i>institutionnel</i>.		Portrait d'ensemble du déroulement du cours qui permet de mieux saisir comment les parties de cours sont interreliées pour former un tout cohérent.	
		SITUATION PROBLÈME	
		Situation concrète décrivant à la fois le contexte le plus réel possible et la tâche face à laquelle l'étudiant est placé afin qu'il mette en œuvre les connaissances conceptuelles et procédurales (voir annexe 1) nécessaires au développement et à la démonstration de sa compétence.	

La VUE SYNOPTIQUE est au déroulement du cours, ce que le SCHÉMA INTÉGRATEUR est à la structure des connaissances du cours et le PROFIL DU DIPLÔMÉ à la structure du programme.

Partie I COMPOSANTES D'UN PLAN DE COURS

Les éléments qui suivent montrent l'ordre de présentation des composantes du plan de cours.

- 1. PAGE TITRE :**
 - nom du collège
 - nom du département
 - programme et session d'études (collège I, II ou III et année)
 - titre du cours
 - numéro de cours
 - pondération et durée
 - catégorie (programme préuniversitaire ou technique, formation générale ou spécifique)
 - nom du ou des professeurs
 - numéro du ou des bureaux
 - numéro du ou des postes téléphoniques
- 2. NOTE PRÉLIMINAIRE POUR LA PRÉSENTATION DU COURS**
 - place de la compétence ou du cours dans le programme d'études
 - apport de la compétence ou du cours à la formation personnelle ou professionnelle de l'étudiant
 - stratégie pédagogique privilégiée
 - éléments liés à la mise en œuvre du Projet éducatif institutionnel (PEI)
- 3. OBJECTIFS ET STANDARDS MINISTÉRIELS (partie du de vis ministériel)**
 - énoncé et éléments de la ou des compétences
 - contexte de réalisation et critères de performance
- 4. SCHÉMA INTÉGRATEUR DES CONNAISSANCES**
 - partie centrale : concepts et méthodes (procédures)
 - bordure de la partie centrale : habiletés intellectuelles, techniques d'étude et d'apprentissage, valeurs ou attitudes
- 5. VUE SYNOPTIQUE DU DÉROULEMENT DU COURS**
 - objectif terminal de chaque séquence d'apprentissage
 - stratégie d'évaluation (type, fréquence, moyen, tâches et pondération)
- 6. SITUATION PROBLÈME FINALE**
 - contexte de la situation problème (examen final)
 - tâches générales à réaliser et moment prévu
- 7. STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES (activités d'enseignement et d'apprentissage)**
- 8. CALENDRIER HEBDOMADAIRE DES LEÇONS**
 - sujet principal
 - moment des évaluations formatives et sommatives
- 9. AUTRES COMPOSANTES À AJOUTER**
 - exigences concernant le français écrit
 - modalités de présentation des travaux ou modalités d'organisation des stages
 - éléments jugés essentiels à la réussite du cours
- 10. MÉDIAGRAPHIE**

1. ÉTAPES PRÉLIMINAIRES

Au début du processus de planification et au moment de planifier chaque partie de cours, le professeur se replacera dans le contexte du cours qui sert à la formation spécifique ou la formation générale (commune, propre ou complémentaire). L'analyse des caractéristiques des étudiants et de la situation d'enseignement ne constitue pas un élément du contenu dans le plan de cours mais, après l'analyse du devis ministériel, cette opération préalable devient utile et il est très intéressant de s'y référer.

Par ailleurs, dans le cadre d'un enseignement visant à développer des compétences, nous croyons que le plan de cours doit s'associer étroitement aux buts généraux de la formation, qu'elle soit spécifique ou générale. En ce sens, il est souhaitable de revoir *les intentions éducatives* qui ont servi à définir le programme et qui ont été prises en compte dans le profil du diplômé, s'il a été élaboré.

1.1 PRÉCISER LES CARACTÉRISTIQUES DE LA CLIENTÈLE

Les informations à recueillir sur les caractéristiques de la clientèle peuvent se rapporter à l'âge, au degré de maturité, au sexe et à la préparation antérieure.

Le professeur peut également se demander ce que les étudiants pensent du cours, à propos de sa réputation, de son utilité, des chances de réussite, de la compétence visée, du travail exigé. Il pourra alors intervenir sur des perceptions qui sont erronées, identifier les difficultés de compréhension et de motivation des étudiants et prévoir un test diagnostique (un prétest, un sondage, etc.) à offrir aux étudiants.

Pour l'aider dans sa quête d'information, le professeur peut

- ⇒ questionner les collègues ayant enseigné les cours précédents aux mêmes étudiants ;
- ⇒ questionner les collègues ayant enseigné le même cours ou les mêmes notions à d'autres étudiants ;
- ⇒ consulter les rapports de recherche en didactique.

1.2 PRÉCISER LA SITUATION D'ENSEIGNEMENT

Parmi les caractéristiques de la situation d'enseignement, on trouve la pondération, les unités, la catégorie de cours, l'approche pédagogique, le matériel didactique et physique. Ainsi, un cours est planifié différemment selon qu'on s'adresse à un petit ou un grand groupe d'étudiants, selon qu'il s'agit d'un premier contact avec la matière ou non et selon que le cours est donné de façon régulière ou intensive.

Lorsque le professeur s'est fait un portrait général de la situation, il est prêt à élaborer les outils qui lui permettront de développer une vision organisée du cours, en commençant par le *schéma intégrateur des connaissances*.

2. CONSTRUIRE UN SCHÉMA INTÉGRATEUR DES CONNAISSANCES

2.1 DÉFINITION ET FONCTION DU SCHÉMA INTÉGRATEUR

C'est un *outil de planification du cours qui représente la structure des connaissances essentielles à l'atteinte de la compétence ou du niveau de compétence (lorsque la compétence demande plus d'un cours) à développer dans le cours*. Il est construit à partir du plan cadre du cours, lorsqu'il est disponible, et du devis ministériel. Il peut être considéré comme un réseau de concepts, à l'échelle du cours, mettant en évidence les relations entre les concepts intégrateurs et importants et les méthodes intégratrices et importantes, auquel on ajoute les habiletés intellectuelles, les techniques d'étude et d'apprentissage et les attitudes ou valeurs.

Le schéma intégrateur permet de donner aux professeurs et à l'étudiant une vision organisée des connaissances essentielles propres à un cours et de rendre plus claire et précise la progression des apprentissages entre les cours d'une même compétence et d'un même programme. Il pourra servir à présenter le contenu d'un cours aux intervenants dans le programme. Également, il peut aider l'étudiant à se situer dans son processus d'apprentissage en lui permettant d'avoir une représentation plus juste de la structure des connaissances à mobiliser, d'anticiper et de réviser les apprentissages nécessaires à la mise en œuvre de la compétence. (Pôle de l'Est, 1996)

DOCUMENTS REQUIS

- Modèle de plan de cours (*Repérage anatomique*)
- Devis ministériel et plan cadre du cours (*Balises de contenu*)
- Modèles de schémas intégrateurs (**Annexe 2**) et gabarit (**Annexe 2.1**)
- Tableau des habiletés intellectuelles (**Annexe 3**)
- Tableau des techniques d'étude et d'apprentissage (**Annexe 4**)
- Profil du diplômé

2.2 PROCÉDURE

- ⇒ À partir de la lecture de l'énoncé de la compétence, dresser la liste, seul ou en équipe, des connaissances (concepts et méthodes) que vous considérez *essentielles* à l'atteinte de cette compétence.
- ⇒ Comparer cette liste aux diverses catégories d'information proposées dans le devis : éléments de la compétence, contexte de réalisation, critères de performance, précisions. Ajouter à la liste.
- ⇒ Pour les programmes dont les plans cadres des cours sont disponibles, ce travail a déjà été réalisé, vous devez alors vous référer à l'élément *Balises de contenu*.
- ⇒ Disposer spatialement, dans la partie centrale du gabarit (**Annexe 2.1**), les éléments propres aux connaissances disciplinaires, c'est-à-dire les concepts et les méthodes disciplinaires. Vous pouvez vous inspirer des modèles 1 et 2 de l'**annexe 2** pour la disposition des concepts et méthodes.

- ⇒ Rechercher l'élément intégrateur autour ou à partir duquel tous les autres éléments gravitent.
 - ⇒ Lorsqu'un cours fait partie d'une séquence de cours, terminer le réseau de concepts de la partie centrale en spécifiant, dans un encadré, ce qui sera abordé globalement ou ce qui sera demandé comme tâche dans le cours suivant. Cette procédure assure un lien de transition entre les cours d'une même compétence (modèle 1 de l'**annexe 2**).
 - ⇒ Établir explicitement les relations entre les divers types de connaissances disciplinaires par un mot lien (verbe ou adverbe le plus souvent).
 - ⇒ Distinguer, par un choix approprié de légendes, les divers types de connaissances (concepts et procédures) qui seront disposés dans le schéma.
 - ⇒ Disposer, en bordure de la partie centrale, les éléments propres au traitement en profondeur des connaissances disciplinaires : les habiletés intellectuelles (**Annexe 3**), les techniques d'étude et d'apprentissage déterminées en fonction des difficultés probables que rencontreront les étudiants (**Annexe 4**) ainsi que les attitudes qui seront explicitement enseignées dans le cours. Se servir, le cas échéant, du profil du diplômé ou des buts du programme. Ces derniers sont placés au début du devis ministériel.
 - ⇒ Valider le tout avec un collègue connaissant la matière.
 - ⇒ Des modifications pourront être apportées au fur et à mesure de la réalisation des autres documents
- * *La façon générale de procéder pour la réalisation d'un réseau de concepts est disponible au Service des ressources éducatives.*

3. RÉDIGER LA SITUATION PROBLÈME FINALE

3.1 DÉFINITION DE LA SITUATION PROBLÈME

La compétence peut être vue comme un savoir agir, une potentialité d'action efficace qui se développe progressivement par la résolution de situations problèmes.

« Une situation problème est *une situation concrète décrivant à la fois le contexte le plus réel possible et la tâche face à laquelle l'élève est placé afin qu'il mette en œuvre les connaissances conceptuelles et procédurales (procédure et contexte) nécessaires au développement et à la démonstration de sa compétence* ». (Pôle de l'Est, 1996, p. 267)

On peut distinguer *situation problème finale et situations problèmes intermédiaires*. Ces dernières sont présentées en cours d'apprentissage et elles ont comme rôle de donner aux étudiants l'occasion de démontrer la compétence, en partie ou en totalité. La situation problème finale est celle à laquelle sera confronté l'étudiant à la fin du cours. La résolution de ces situations problèmes constitue un indice probant de l'intégration et de la maîtrise progressive et complète de la compétence.

3.2 CARACTÉRISTIQUES

La situation problème doit répondre aux caractéristiques suivantes :

- elle propose une tâche à accomplir représentant un défi intéressant ;
- elle représente un véritable problème, au sens où la solution n'est pas évidente ;
- elle ressemble à une situation authentique ;
- elle fait appel à des savoirs, savoir-faire et savoir être constitutifs de la compétence.

Elle peut être envisagée comme moyen d'évaluation formative ou sommative pour un cours ou une compétence.

DOCUMENTS REQUIS

- Modèle de plan de cours (*Repérage anatomique*)
- Devis ministériel (*Standards*) et plan cadre du cours (*Objectif d'apprentissage terminal*)
- Gabarit de la situation problème (**Annexe 5**)
- Schéma intégrateur des connaissances
- Profil du diplômé

3.3 PROCÉDURE

- ⇒ Revoir la description de la compétence dans le devis ministériel de même que le contenu du schéma intégrateur présentant les connaissances essentielles.
- ⇒ Rédiger une situation qui permet de démontrer la mise en œuvre de la compétence avec l'utilisation des connaissances pertinentes. Cette situation doit être un échantillon des situations que l'étudiant aura réellement à rencontrer à la suite de ce cours dans le monde professionnel, dans ses études ultérieures ou dans sa vie personnelle et sociale.
- ⇒ Rédiger une liste des tâches générales à faire par les étudiants.
- ⇒ Choisir les concepts clés, les procédures essentielles, les attitudes, les habiletés intellectuelles et techniques d'apprentissage liés à la résolution de la situation problème.
- ⇒ Tenir compte du contexte de réalisation exprimé dans le devis et rechercher des éléments de contextualisation qui se rapprochent le plus possible des situations réelles que l'étudiant rencontrera à la suite de sa formation.
- ⇒ Identifier les difficultés spécifiques que l'étudiant rencontrera dans le traitement de cette situation.
- ⇒ S'assurer que les critères de performance seront observables lors de la réalisation des tâches et indiquer ceux qui seront évalués.
- ⇒ Préciser la durée prévue.
- ⇒ Procéder à la description finale de la situation problème et des consignes écrites données à l'étudiant.

4. ÉLABORER LA VUE SYNOPTIQUE (déroulement du cours)

4.1 DÉFINITION ET FONCTION DE LA VUE SYNOPTIQUE

C'est également *un outil de planification présentant un portrait d'ensemble du cours où les grandes étapes de la démarche d'apprentissage sont exposées*. La vue synoptique, en présentant une vue d'ensemble de la démarche que l'étudiant aura à réaliser pour atteindre la compétence ou l'objectif terminal du cours, permet à ce dernier de se situer par rapport à sa démarche d'apprentissage, d'être sécurisé et d'être plus motivé au regard de ses activités d'étude.

DOCUMENTS REQUIS

- Modèle de plan de cours (*Repérage anatomique*)
- Devis ministériel et plan cadre du cours (*Objectifs d'apprentissage, stratégie d'évaluation, types d'habiletés et durée*)
- Gabarit de la vue synoptique (**Annexe 6**)
- Exemples illustrant des stratégies de découpage du cours (**Annexe 7**)
- Schéma intégrateur des connaissances et situation problème finale
- Profil du diplômé

4.2 PROCÉDURE

⇒ Choisir une stratégie de découpage du cours en partie.

La structure de la compétence définie par l'objectif et le standard ne correspond pas nécessairement à l'ordre dans lequel vont se faire les apprentissages. Il est alors nécessaire de déterminer une stratégie de développement de la compétence. Cette démarche vise à mettre en évidence *les principales étapes à franchir pour développer la compétence*. ***Une stratégie efficace de développement de la compétence devrait faciliter les apprentissages, favoriser l'intégration des apprentissages, permettre la progression des apprentissages et susciter la motivation.*** Cette stratégie est mise en évidence dans le plan cadre du cours, lorsqu'il est élaboré.

Une fois la rédaction de la situation problème finale effectuée, le professeur définit les situations problèmes intermédiaires qui représentent les étapes ou les séquences d'apprentissage. Pour ce faire, il peut opter pour une stratégie de découpage du cours en parties qui soit globale (holistique), analytique ou mixte. La stratégie utilisée peut dépendre de la manière dont les éléments de la compétence sont libellés (minitâches ou étapes de réalisation d'une tâche) et du découpage de la compétence (un cours ou une séquence de cours).

Choisir la *démarche globale ou holistique* (**Annexe 7 et 7.1**) signifie que chaque cours ou partie du cours traite d'une tâche ou activité complète. Elle peut être

utilisée lorsque les éléments de la compétence décrivent les étapes de réalisation d'une tâche ou d'une activité (processus). Dans ce cas, tous les éléments de la compétence sont traités dans chaque cours ou partie de cours, mais la complexité des situations problèmes intermédiaires augmente progressivement d'une partie à l'autre. Lorsqu'il s'agit de minitâches (situations ou produits), chaque cours ou partie du cours porte sur un ou des éléments de la compétence représentant une tâche complète en soi.

Procéder selon la *démarche analytique* (**Annexe 7.2**), suppose que chaque cours ou partie du cours traite un ou quelques éléments de la compétence tout en cherchant à faire des liens avec les éléments de la compétence déjà vus. Le dernier cours ou la dernière partie du cours mettra en œuvre l'ensemble des éléments de la compétence. Cette stratégie est surtout utilisée lorsque les éléments de la compétence sont des étapes de réalisation d'une tâche (processus).

Une démarche mixte signifie que la stratégie utilisée est un jumelage des deux démarches décrites plus haut.

- ⇒ Répartir les parties de cours dans le temps.
 - ⇒ Pour chacune des parties, donner des indications à propos du titre, des objectifs, de la nature de la situation problème, du contenu, des critères de performance et de la durée, afin de rendre explicite la progression des apprentissages. Cependant, la stratégie d'évaluation (type, fréquence, pondération, tâches) devra être indiquée clairement. À cet effet, des éléments servant à la détermination de la stratégie d'évaluation des apprentissages sont précisés au *point 5* du document.
 - ⇒ Choisir une forme de présentation (exemples proposés à l'**annexe 7, 7.1 et 7.2**).
- * Il peut être utile d'élaborer parallèlement le *calendrier hebdomadaire des leçons*.

5. DÉTERMINER LA STRATÉGIE D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

5.1 DÉFINITION D'UNE STRATÉGIE D'ÉVALUATION

La mise en place d'une évaluation efficace dans un cours suppose des choix quant à la *stratégie* à mettre en place et à l'élaboration de *moyens* d'évaluation de la compétence. L'évaluation est un processus complexe qui comporte plusieurs composantes interreliées de façon stratégique, dont il faut tenir compte. Ce sont les conditions de l'évaluation de la compétence, l'objet de l'évaluation, le contexte de l'évaluation, les instruments d'évaluation et leur validité, les évaluateurs et les critères d'évaluation de la performance.

5.2 PROCÉDURE

Les auteurs du Pôle de l'Est proposent des principes afin de guider *le choix de la stratégie d'évaluation* :

- préciser les conditions de l'évaluation (nombre d'évaluations, moments dans le cours, préparation nécessaire pour l'étudiant, contenu de l'évaluation, pondération, etc.) permettant d'évaluer la stabilité des performances de l'étudiant ;
- choisir des contextes d'évaluation de plus en plus authentiques (semblables aux conditions de mise en œuvre dans la réalité) et conformes à la compétence ;
- formuler des hypothèses de moyens d'évaluation ;
- choisir les moments, du début à la fin du cours, de l'autoévaluation ;
- préciser les critères généraux d'évaluation pour l'ensemble du cours si les critères ministériels ne sont pas assez développés ;
- choisir les moments stratégiques d'évaluation formative et sommative en vue de l'évaluation de la compétence et du soutien à l'apprentissage de l'étudiant. (Pôle de l'Est, 1996).

Le choix des moyens d'évaluation devrait, autant que possible, respecter des critères d'intégration, d'authenticité et de centration sur la compétence.

Certains auteurs propose un éventail de moyens allant de la situation idéale recherchée, soit la *situation réelle* (stages, milieu de probation) à *l'examen théorique*, en passant par des *situations échantillons* (stage partiel, laboratoire, jeux de rôle, projets) ou des *situations simulées* (situations problèmes, problèmes, études de cas, mises en situation).

Afin d'élaborer *un instrument d'évaluation*, les auteurs du Pôle de l'Est proposent la démarche suivante :

- choisir une situation problème parmi la famille des situations couvertes par la compétence visée ;
- décrire brièvement cette situation en la contextualisant ;
- identifier les connaissances requises pour le traitement de la situation ;
- choisir le moyen d'évaluation le plus authentique possible ;
- élaborer la tâche à effectuer par l'étudiant ;
- choisir les critères de performance pertinents ;
- choisir une échelle d'évaluation pertinente en fonction des critères ;
- identifier le type de rétroaction à fournir à l'étudiant ;
- préciser la place et le rôle de l'autoévaluation dans le cheminement de l'étudiant ;
- utiliser des moyens de validation pertinents. (Pôle de l'Est, 1996, p. 177).

6. RÉDIGER LA NOTE PRÉLIMINAIRE (présentation du cours)

6.1 DÉFINITION ET FONCTION DE LA NOTE PRÉLIMINAIRE

Placée au début d'un plan de cours, la note préliminaire s'adresse spécifiquement aux étudiants dans un langage clair, approprié à l'état de leurs connaissances en début de session. Elle fait partie des moyens utilisés par le professeur pour essayer de susciter ou d'accentuer la motivation des étudiants, de s'adresser à eux en fonction de leurs besoins affectifs et de prendre le temps de répondre à leurs questions sur leur formation.

Pareille note doit également clarifier la compétence comme cible d'apprentissage, le pourquoi et le comment du cours. La note préliminaire permet de situer la place du cours dans le programme de formation et de fournir une explication des attentes du professeur comme de ses valeurs qui sont souvent implicites. De plus, elle permet de préciser les éléments liés à la mise en œuvre du Projet éducatif institutionnel (PEI).

6.2 COMPOSANTES

Pour ce faire, la note préliminaire comporte les éléments suivants :

- une précision du devis ministériel (compétence visée, développement de la compétence à partir d'un cours ou d'une séquence de cours et aperçu du contenu envisagé comme moyen de développer la compétence) ;
- la compétence présentée aux étudiants comme une cible d'apprentissage, mais aussi comme un défi réalisable ;
- la place de la compétence ou du cours dans le programme d'études (session, préalables) ;
- l'apport de la compétence ou du cours soit à la formation générale, soit à la préparation aux études universitaires, soit à la préparation à l'exercice d'une fonction sur le marché du travail ou soit encore à la préparation à la vie personnelle et sociale ;
- les attitudes à développer et la prise en compte du Projet éducatif institutionnel (PEI) ;
- des indications générales sur l'approche pédagogique utilisée dans le cours reflétant les croyances et les valeurs du professeur.

DOCUMENTS REQUIS

- Modèle de plan de cours (*Repérage anatomique*)
- Devis ministériel et plan cadre du cours (*Page titre de la compétence, page de la description du cours, stratégie pédagogique, aménagement*)
- Schéma intégrateur, situation problème finale et vue synoptique
- Projet éducatif institutionnel
- Profil du diplômé

6.3 PROCÉDURE

- ⇒ Clarifier la compétence à développer dans le cours. Se servir du devis ministériel ou du plan cadre du cours (voir *page de description du cours*).
- ⇒ Identifier l'apport du cours à la formation de l'élève dans le programme. Se servir du profil du diplômé et du plan cadre du cours (voir *page titre de la compétence et page de description du cours*) s'ils sont disponibles.
- ⇒ Identifier les connaissances essentielles à l'atteinte de la compétence à développer dans le cours. Se servir du schéma intégrateur des connaissances (concepts, méthodes, attitudes et techniques d'étude et d'apprentissage)
- ⇒ Identifier ses valeurs et ses croyances de pédagogue.
- ⇒ Rédiger la note préliminaire ; elle devrait être claire, motivante et structurante et avoir une longueur d'environ une page.

7. PRÉCISER LA STRATÉGIE PÉDAGOGIQUE (activités d'enseignement et d'apprentissage)

DOCUMENTS REQUIS

- Modèle de plan de cours (*Repérage anatomique*)
- Devis ministériel et plan cadre du cours (*Stratégie pédagogique*)
- Schéma intégrateur des connaissances, situation problème finale, vue synoptique et note préliminaire
- Profil du diplômé
- Documents suggérés dans le texte

Dans cette partie, il s'agit d'annoncer les activités d'enseignement et d'apprentissage qui seront développées plus loin dans la planification des leçons de chacune des séquences d'apprentissage.

Quelques principes peuvent guider le choix des activités d'apprentissage. Il s'agit de s'assurer :

- de la pertinence de l'activité au regard de l'objet d'apprentissage ;
- de varier les activités de manière à susciter l'intérêt et à faciliter les apprentissages ;
- d'une progression dans les activités en commençant par les activités les moins complexes ;
- d'une séquence d'activités qui favorise l'intégration des apprentissages ;
- d'une alternance entre les activités d'enseignement et les activités d'apprentissage ;
- de donner un rôle actif à l'étudiant en privilégiant le plus possible des activités d'apprentissage ;
- des possibilités matérielles et physiques de réaliser les activités.

Une liste d'activités d'enseignement et d'apprentissage sont définies à l'**annexe 8**.

7.1 ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT

Afin d'aider les enseignants dans la planification d'une stratégie favorisant l'intégration des apprentissages, monsieur Guy Archambault a répertorié des formules pédagogiques (méthode, activité ou technique) qui possèdent un potentiel optimal d'intégration des apprentissages. Ce sont la formulation de questions, le schéma de concepts, le tableau synoptique, cherchez l'erreur, le dictionnaire, la discussion en groupe, le groupe nominal, hic et nunc (examen fait individuellement puis en groupe), le jeu de rôles, la minirecherche, l'apprentissage par problèmes, l'atelier de résolution de problèmes, l'atelier programmé, l'enquête, l'enseignement programmé, l'étude de cas, l'exposition, le laboratoire, le séminaire de projet, la simulation, le stage. (Guy Archambault, 1997). Une copie du document est disponible au Service des ressources éducatives, de même qu'une banque d'activités d'évaluation.

Des pistes *d'interventions à l'égard de l'intégration des apprentissages* ont été ciblées par madame Isabelle Couture lors d'une recherche menée au collège en 1996. Les éléments recueillis ont été classifiés selon les trois temps de l'acte d'enseigner PLANIFICATION-INTERVENTION-ÉVALUATION.

À propos de la planification

- Structurer chacune des leçons.
- Mettre les cours en ordre de difficultés.
- Structurer la matière en sections.
- Présenter le but à atteindre et les éléments de contenu comme un moyen d'y arriver.
- Faire réutiliser fréquemment les apprentissages à l'intérieur d'un cours et à l'intérieur du programme.
- Préparer et présenter beaucoup de matériel et du support visuel (diversifier les activités).

À propos de l'intervention

- Faire des analogies avec la vie des étudiants.
- Montrer l'utilité des contenus d'apprentissage, donner le but.
- Faire extérioriser les connaissances préalables, réactiver les concepts importants.
- Établir des analogies entre les éléments, les comparer, les relier, les manipuler.
- Donner des exemples.
- Fournir de nombreuses occasions de pratiquer l'habileté enseignée avec rétroaction.
- Faire des dessins, illustrer abondamment.

À propos de l'évaluation

- Utiliser davantage l'évaluation formative.
- Rassurer l'étudiant et lui faire sentir qu'on l'appuie.
- Faire beaucoup de rétroactions.

- Corriger les exercices en classe.
- Assurer un certain degré de similitude entre les conditions d'apprentissage et les modalités d'évaluation.

7.2 ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

Les moyens suivants vous permettront de varier les activités d'apprentissage.

Diversifier les regroupements des élèves :

en grand groupe, en deux moitiés, en équipes (forts-faibles), en dyades, individuellement.

Diversifier les moyens d'information :

cours magistral, exposé d'étudiants, conférencier, textes, acétates, diapositives, films, bandes audio, didacticiels, objets.

Diversifier les opérations intellectuelles de l'élève :

mémoriser, observer, nommer, analyser, résumer, faire, reformuler, prévoir, imaginer, induire, déduire...

Diversifier les contenus :

faits, données, notions, concepts, termes, principes, lois, règles, théories, démarches, exemples, points de vue, attitudes, valeurs, historique.

Diversifier les exercices :

identifier les concepts clés, trouver des exemples d'une loi, rédiger des questions, résoudre des problèmes, étudier un cas, organiser un débat...

Diversifier les rythmes :

en interrompant l'exposé, en préparant des questions variées, en donnant des tests formatifs, en recourant aux plus forts...

8. ÉTABLIR LE CALENDRIER HEBDOMADAIRE DES LEÇONS

Le calendrier présente les activités pédagogiques pour chaque semaine. Tout au long du calendrier, sont associés le sujet principal, le travail exigé des élèves (si possible), l'échéancier des travaux et des évaluations tant formatives que sommatives (la pondération).

DOCUMENTS REQUIS

- Modèle cadre de plan de cours (*Repérage anatomique*)
- Plan cadre de cours (*Balises de contenu, stratégie d'évaluation et durée*)
- Schéma intégrateur de connaissances, vue synoptique et situation problème finale

Exemple

Semaine	À faire individuellement avant le cours	Sujet principal	Échéancier des travaux et évaluations
5	Compléter le réseau de concepts sur...	Selon le cours	Test diagnostique sur... Test formatif sur...

9. RÉDIGER LES AUTRES COMPOSANTES DU PLAN DE COURS

Le degré de structuration d'un plan de cours de même que la précision des éléments peuvent varier en fonction de la nature même du cours et de certains impondérables. Cependant, chaque professeur est responsable de compléter les parties qui suivent.

9.1 PAGE TITRE :

- nom du collège ;
- nom du département ;
- programme et session d'études (collège I, II ou III et année) ;
- titre du cours ;
- numéro de cours (code) ;
- pondération et durée ;
- catégorie (programme préuniversitaire ou technique, formation générale ou spécifique) ;
- nom du ou des professeurs ;
- numéro du ou des bureaux ;
- numéro du ou des postes téléphoniques.

9.2 EXIGENCES LIÉES AU FRANÇAIS :

Conformément à la politique de valorisation du français, des objectifs langagiers doivent être inclus avec les critères d'évaluation. Sont incluses également, les exigences de correction pour la présentation matérielle des travaux.

9.3 MÉDIAGRAPHIE :

La médiagraphie présente les documents pertinents, qu'ils soient écrits ou audiovisuels, ainsi que l'endroit où les trouver. Elle précise également l'importance relative des documents.

9.4 AUTRES

Toutes les autres informations complémentaires utiles aux élèves (modalités d'organisation des stages, modalités de présentation des travaux, règles de sécurité, éléments jugés essentiels à la réussite du cours, règles départementales, etc.) pourront être ajoutées.

Tableau d'équivalence des termes utilisés pour nommer le type de connaissances

Équivalence des termes

DOMAINE DES CONNAISSANCES				
CONNAISSANCES THÉORIQUES	SAVOIR Habiletés cognitives	Connaissances déclaratives (Quoi ?)	- Concepts - Lois - Principes - Règles - Faits <i>Exemple : nature des règles de grammaire</i>	Connaissances
	SAVOIR-FAIRE - Habiletés cognitives - Habiletés psychomotrices - Habiletés perceptuelles	Connaissances procédurales (Comment ?)	Étapes d'une procédure (Si... alors) <i>Exemple : manière d'appliquer les règles de grammaire</i>	Habiletés
CONNAISSANCES PRATIQUES	SAVOIR ÊTRE Habiletés socioaffectives (attitudes professionnelles)	Connaissances procédurales (Comment ?)		Attitudes
	« SAVOIR AGIR » (savoir mobiliser, savoir transférer des connaissances dans un contexte professionnel)	Connaissances conditionnelles ou procédurales de haut niveau (Quand ? Pourquoi ?)	CONDITIONS : - MOMENT - CONTEXTE - RAISONS DE L'ACTION (SI, SI, SI... ALORS) <i>Exemple : occasions où les règles de grammaire s'appliquent</i>	

- ❖ Une lecture *verticale* de chaque colonne du tableau fournit de l'information sur les types de connaissances.
- ❖ Une lecture *horizontale* fournit de l'information sur une certaine équivalence des divers termes utilisés pour nommer des types de connaissances.

SCHÉMA INTÉGRATEUR DES CONNAISSANCES DU COURS

Titre du cours :

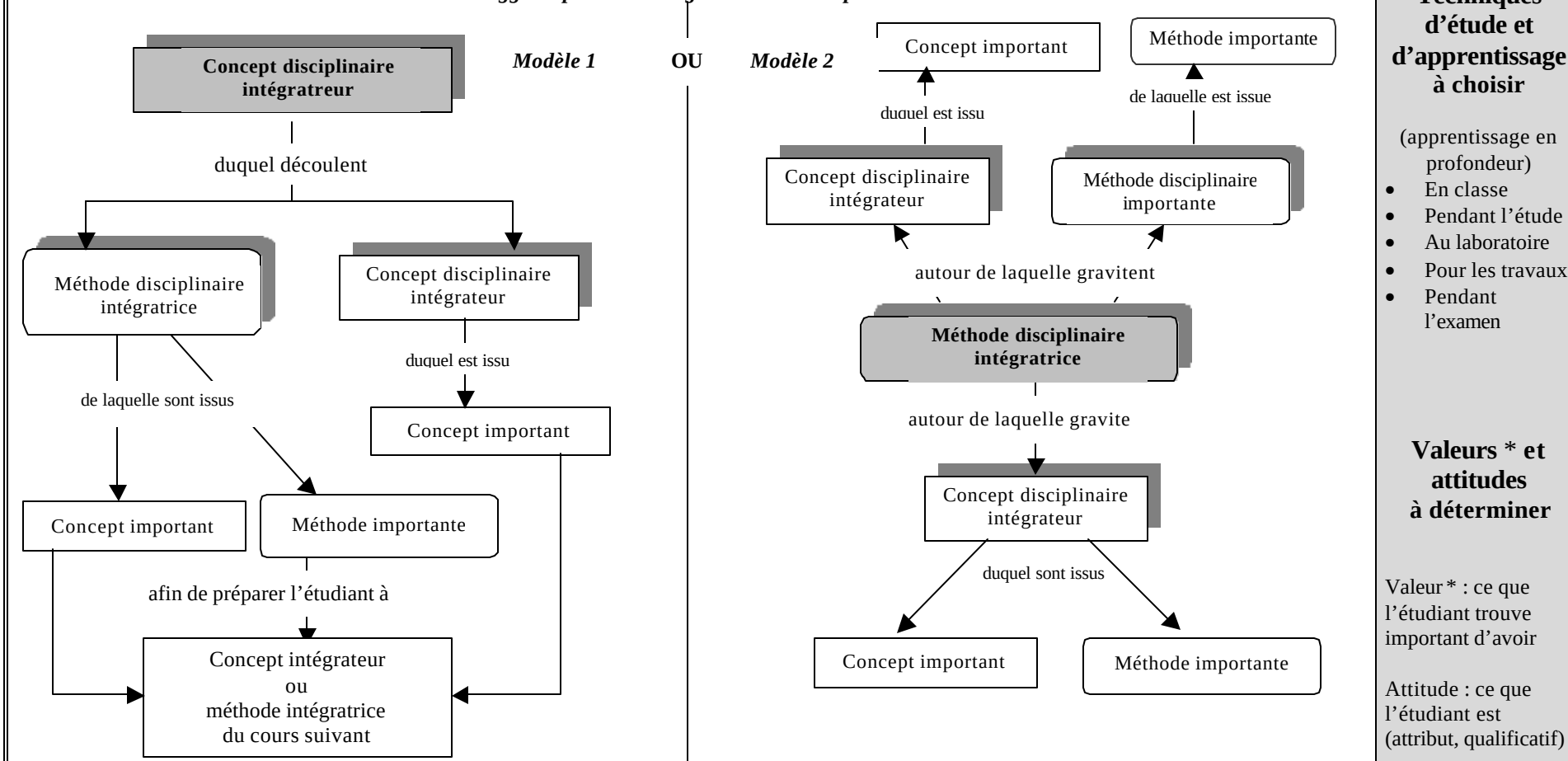
Énoncé de la compétence :

Durée :

Habiletés intellectuelles à choisir

Identification des cibles	Analyse
Cueillette de l'information	Généralisation
Mémorisation	Intégration
Organisation	Évaluation

Modèles suggérés pour l'aménagement des concepts et méthodes



Légende pour les éléments de la partie centrale :

Concepts intégrateurs 

Méthodes intégratrices 

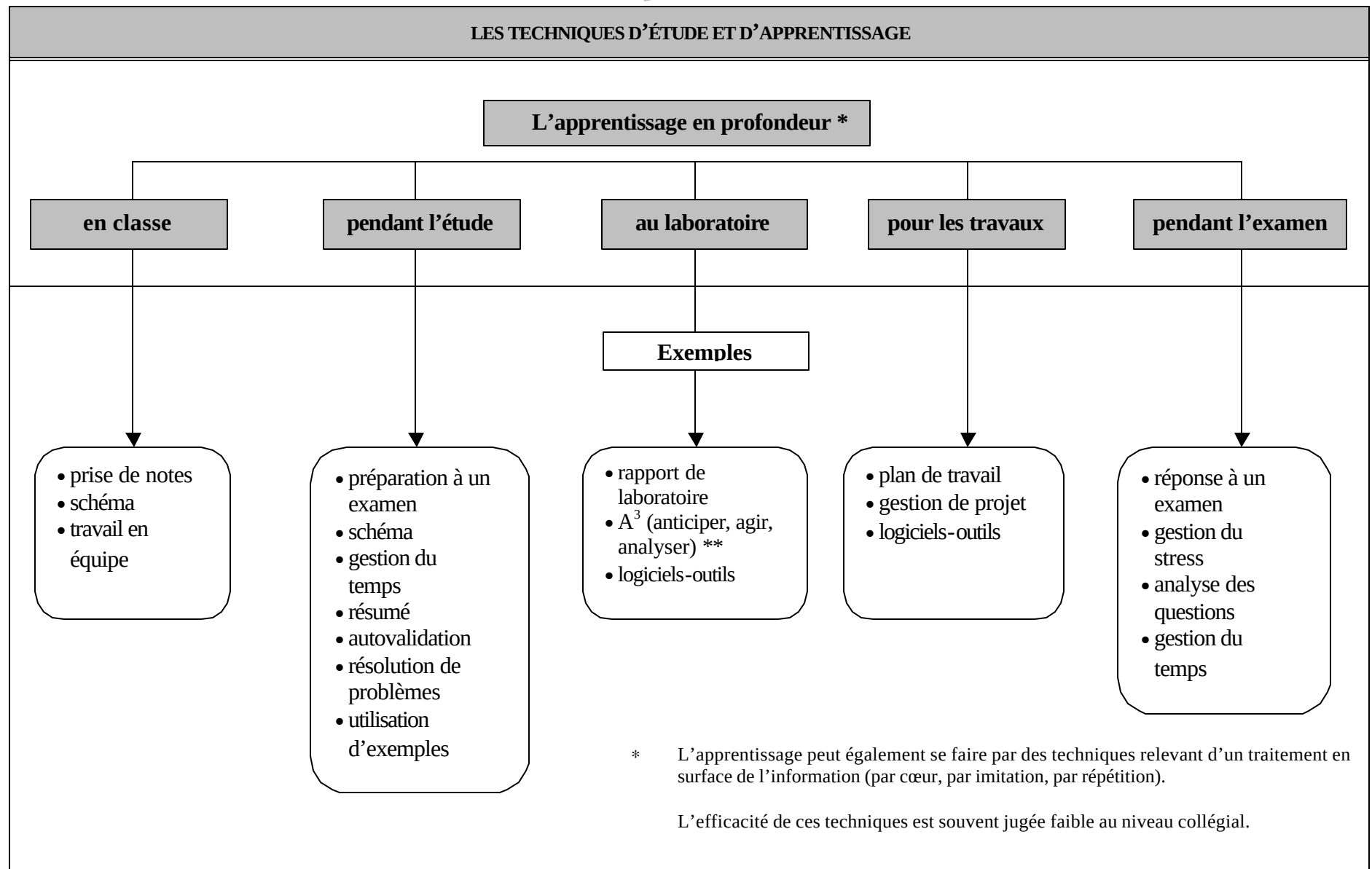
Concepts importants 

Méthodes importantes 

LES HABILETÉS INTELLECTUELLES FONDAMENTALES FRÉQUEMMENT UTILISÉES DANS LES PROCESSUS DE TRAITEMENT DE L'INFORMATION			
Habiletés dans l'identification des cibles (mise au point)			
Définir un problème			Fixer des buts
Habiletés de cueillette de l'information			
Observer			Formuler des questions
Habiletés de mémorisation			
Encoder			Se rappeler
Habiletés d'organisation			
Comparer	Classer	Ordonner	Représenter
Habiletés d'analyse			
Identifier les attributs et les composantes			Identifier les relations et les modèles (patterns)
Identifier les idées principales			Identifier les erreurs
Habiletés de généralisation (production)			
Inférer		Prédire	Élaborer
Habiletés d'intégration			
Résumer			Restructurer
Habiletés d'évaluation			
Établir des critères			Vérifier

Marzano (1988)

Pôle de l'Est, *Processus de planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence*, PERFORMA, 1996, p. 261.



Pôle de l'Est, *Processus de planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence*, PERFORMA, 1996, p. 262.

SITUATION PROBLÈME FINALE

Objectif terminal		Description de la situation
Concepts à utiliser		
Procédures à utiliser		Tâche(s)
Difficultés de la situation problème		
Techniques d'étude et d'apprentissage		
Habiletés intellectuelles	Attitudes	Moment et durée prévue

INSTRUMENTS APPROPRIÉS À L'ÉVALUATION DE COMPÉTENCES

1. Mise en situation en milieu réel

Cet instrument est approprié à l'évaluation de compétences associées à la réalisation de tâches spécifiques à une fonction de travail. La personne évaluée est observée pendant l'accomplissement d'une tâche spécifique dans un milieu de travail. La collaboration de ces milieux s'avère nécessaire lorsque les maisons d'enseignement ne disposent pas des ressources humaines et matérielles qui sont requises au moment de l'évaluation.

2. Mise en situation en milieu simulé

Cet instrument implique que l'on soit capable de reproduire le plus fidèlement possible la situation réelle. C'est le cas lorsque les maisons d'enseignement disposent des ressources humaines et matérielles appropriées. Comme dans le cas précédent, la personne évaluée est observée pendant l'accomplissement d'une tâche spécifique, sauf que le milieu de travail est reproduit en laboratoire. Les centres spécialisés ont souvent recours à ce type d'instrument d'évaluation. Les simulations informatisées ou non, comme les simulations comptables, font également partie de cette catégorie.

3. Jeu de rôles

Cet instrument permet de reproduire des situations où la personne évaluée aura à accomplir un rôle dans un contexte où elle doit interagir avec d'autres personnes. La capacité d'animer une réunion, de faire une entrevue, ou de rédiger un procès-verbal, illustrent ce genre de situation. Lorsque la compétence fait appel à plusieurs habiletés socio-affectives, le jeu de rôle peut être fort utile au niveau de l'évaluation.

4. Étude de cas

On demande à la personne évaluée d'analyser une situation, de tirer des conclusions, de faire des recommandations ou de proposer une solution par rapport à une situation problématique. Le cas peut décrire une situation réelle ou simulée. Il peut être court ou long, simple ou complexe. Il peut être présenté par écrit, oralement, à partir d'un enregistrement, ou par une photo, un dessin, un graphique. Lorsque la compétence fait appel à des habiletés cognitives de niveau supérieur, telles que l'analyse et l'évaluation de données, l'étude de cas constitue un instrument d'évaluation qui offre des possibilités intéressantes.

5. Épreuve de produit

Dans ce cas, la personne évaluée doit réaliser une œuvre qui lui permettra de démontrer telle ou telle compétence. Cet instrument se différencie de la mise en situation en milieu simulé par le fait que l'œuvre ne peut être réalisée complètement sous le contrôle de l'évaluateur étant donné les contraintes de temps et d'espace reliées à sa réalisation. Il peut s'agir d'un plan, d'un rapport de recherche ou d'une pièce fabriquée. L'épreuve de produit pourra être complétée par une entrevue afin de vérifier des habiletés plus spécifiques qui sont essentielles pour réaliser l'œuvre. Cette entrevue permettra par la même occasion de vérifier si le produit est bien l'œuvre de la personne évaluée.

6. Entrevue d'évaluation

Cette technique peut être utilisée pour obtenir des informations complémentaires à la suite d'une épreuve de produit. Elle permet également d'évaluer des compétences liées à la communication orale. L'entrevue peut être individuelle ou par jury. Elle peut être structurée, semi-structurée ou non structurée bien que les deux premières formes soient suggérées dans le cadre d'une évaluation critériée.

7. Rapport d'analyse

Il se distingue de l'étude de cas par le fait que l'intention première du rapport n'est pas de suggérer des solutions à une situation problématique. L'accent est plutôt mis sur la capacité de rapporter et de présenter des données de façon structurée. L'analyse peut porter sur une œuvre, un phénomène ou une expérience...

Source : TOUZIN, Ghislain. *Élaboration d'un plan de cours dans le contexte d'un enseignement par compétences*, 1994, p.265-266.

VUE SYNOPTIQUE DU COURS _____

Compétence visée : _____

Durée : _____

SEM	OBJECTIF D'APPRENTISSAGE (SITUATION PROBLÈME)	CONTENU	STRATÉGIE D'ÉVALUATION (PROBLÈME, CONTEXTE, CRITÈRES DE PERFORMANCE, TYPES D'ÉVALUATION, FRÉQUENCE, MOYENS, TÂCHES, PONDÉRATION)	DURÉE EN HEURE

Annexe 7

STRATÉGIE DE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE SELON UNE DÉMARCHE GLOBALE (PAR COMPLEXIFICATION CROISSANTE)				
VUE SYNOPTIQUE DU COURS DE PHILOSOPHIE (ENSEMBLE 1)				
SEM.	OBJECTIFS	CRITÈRES DE PERFORMANCE	CONTENU	ÉVALUATION
1	Se connaître Connaître le plan de cours		Nous Plan de cours	
2 3 4 5 6a	1 Traiter sommairement une question philosophique de façon rationnelle	Présence d'éléments : 1. de conceptualisation 2. de problématique 3. d'une argumentation 4. d'histoire de la philosophie 5. qui situent la question dans un domaine de la philosophie 6. mise en évidence de l'implicite	- Le concept (ch. 4) - La définition (ch. 5) - Les questions philosophiques (ch. 1) - Éléments de l'argumentation : thèse, argument, implicite (ch. 6) - Socrate et les sophistes (p. 250 et suivantes) - Discours philosophique (ch. 1)	Test / 5 Rédaction / 10 Situation I
6b	Relâche			
7 8 9 10	2 Traiter de manière plus élaborée une question philosophique de façon rationnelle	- Supra (présence des éléments mentionnés ci-dessus) - Présence d'éléments de critique de l'argumentation - Présence d'éléments qui distinguent la philosophie d'autres types de discours	- La structure de l'argumentation (ch. 7) - La crédibilité et la pertinence (ch. 8) - La science (ch. 2) - La religion (ch. 3) - Survol de la mythologie (p. 231 et suivantes)	Test / 5 Rédaction / 15 Situation II
11 12 13 14 15	3 Traiter de manière très élaborée une question philosophique de façon rationnelle	- Supra - Présence : - d'une question philosophique - d'un sophisme et de sa critique - d'éléments de généralisation ou de causalité ou de comparaison - d'une objection - d'éléments d'histoire de la philosophie	- La philosophie, question philosophique - Les sophismes (ch. 9) - La généralisation (ch. 10) - Cause et facteur (ch. 11) - La comparaison (ch. 12) - L'objection et son traitement (ch. 8) - Une histoire (p. 234 et suivantes)	Test / 5 Rédaction / 20 Situation III
16	Compétence	Cf. supra	Toute la session	Rédaction finale / 40 Situation IV

Exemple 7.1

STRATÉGIE DE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE SELON UNE DÉMARCHE GLOBALE (PAR UNE APPROCHE SYSTÉMIQUE)			
VUE SYNOPTIQUE DU COURS DE BIOLOGIE (Le corps humain I – 101-901-86)			
Compétence visée : Présenter, dans un contexte d'enseignement au patient, les structures et les fonctions du corps humain			
DÉCOUPAGE	SITUATIONS PROBLÈMES	PROBLÈMES	CONTEXTE DE RÉALISATION
(semaines et temps)	(objectifs)	(systèmes)	(conditions, moyens)
Partie 1 : Semaines 1 à 4 20 heures	Présenter les caractéristiques du fonctionnement d'un système et la fonction de régulation pour un niveau simple d'organisation du vivant	Système cellulaire	Présentation individuelle avec rétroaction d'un petit groupe d'élèves À l'aide d'une figure
Partie 2 : Semaines 5 à 7 15 heures	Présenter la régulation de la glycémie et la contribution d'un système digestif à l'homéostasie	Système digestif et le métabolisme	Simulation d'enseignement et rétroaction du professeur À l'aide d'un guide de planification
Partie 3 : Semaines 8 à 11 20 heures	Présenter les effets de changements environnementaux sur l'activité des systèmes respiratoire et cardiovasculaire	Système respiratoire Système cardiovasculaire	Études de cas préalables à un enseignement À l'aide d'une analyse de résultats cliniques
Partie 4 : Semaines 12 et 13 10 heures	Présenter les effets de l'activité physique et de la déshydratation sur l'équilibre des systèmes	Systèmes respiratoire et cardio-vasculaire Excrétion	Jeu de rôles : enseignement à un patient avec rétroaction d'un élève évaluateur À l'aide d'un dessin colorié
Partie 5 : Semaines 14 et 15 10 heures	Présenter les effets de la nutrition sur l'ensemble des systèmes	Tous les systèmes du corps humain traités au cours	Jeu de rôles : enseignement à un patient À l'aide du poster « Le physiographe »

Exemple 7.2

STRATÉGIE DE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE SELON UNE <i>DÉMARCHE ANALYTIQUE</i> (BOÎTE À OUTILS)			
VUE SYNOPTIQUE D'UN COURS D'ARTS PLASTIQUES : Initiation au dessin (formation générale complémentaire)			
Compétence visée : Réaliser une production artistique dans le domaine du dessin			
DÉCOUPAGE	SITUATIONS PROBLÈMES	PROBLÈMES	CONTEXTE DE RÉALISATION
(semaines et temps)	(objectifs)	(composantes)	(conditions, outils)
Partie 1 : Semaines 1 à 3 9 heures	Réaliser un dessin d'observation	Proportion Direction Mise au carreau Étapes d'un portrait	Projet 1 : Dessin d'observation Fusain
Partie 2 : Semaines 4 à 6 9 heures	Réaliser un dessin technique présentant une vue en perspective frontale	Perspective Points définis Points de distance	Projet 2 : Dessin technique Encre
Partie 3 : Semaines 7 à 10 12 heures	Réaliser un dessin de mémoire en respectant les règles de la composition	Composition Organisation de l'image	Projet 3 : Dessin de mémoire Crayons graphites
Partie 4 : Semaines 11 à 13 9 heures	Réaliser un dessin de création comportant des dégradés	Ombres Lumières L'ombre sur des volumes Textures	Projet 4 : Dessin de création Crayons pastel
Partie 5 : Semaines 14 et 15 6 heures	Réaliser une affiche portant sur un événement se déroulant au Cégep	Composantes pertinentes pour la réalisation de l'affiche	Projet 5 : Affiche Outils pertinents pour la réalisation de l'affiche

Pôle de l'Est, *Processus d'un cours centré sur le développement d'une compétence*, PERFORMA, 1996.

Annexe 8

LISTE D'ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE

Afin de faciliter la détermination des activités d'apprentissage et d'enseignement, nous présentons une liste d'activités et les définitions correspondantes. Notons que cette liste n'est pas exhaustive et que les définitions présentées demeurent sommaires ; elles ont avant tout comme objectif de camper rapidement les caractéristiques de chaque activité.

activités	ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT	ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE
☒ exposé de type conférence	☒ présente un exposé, vérifie la compréhension	☒ exerce des activités d'écoute, de réflexion et de prise de notes, pose et répond à des questions
☒ exposé animation	☒ fournit des explications, des exemples, suscite des questions, fait participer les élèves	☒ exerce des activités de réflexion, participe à des discussions, pose et répond à des questions
☒ exposé multimédia	☒ présente un exposé en utilisant un éventail de média audiovisuel	☒ exerce des activités de réflexions, participe à des discussions
☒ exposé démonstration	☒ présente un exposé au cours duquel est effectuée la démonstration d'une technique, d'un procédé, du fonctionnement d'un appareil...	☒ observe la démonstration, exerce des activités de réflexion et de prise de notes...
☒ répétition	☒ supervise l'exécution de la technique et suggère des corrections	☒ reproduit la technique venant d'être démontrée
☒ séminaire	☒ présente le sujet, anime et alimente la discussion	☒ explore, avec les autres membres du groupe, un sujet donné en participant aux discussions
☒ jeu de rôles	☒ présente les règles de fonctionnement, définit une situation à laquelle l'élève est confronté, fournit aux élèves les outils d'analyse nécessaires permettant d'évaluer la justesse des décisions prises	☒ tente de reproduire une situation réelle en exerçant un rôle, observe et évalue les attitudes prises au regard de relations interpersonnelles
☒ simulation	☒ présente les règles de fonctionnement et fournit aux élèves les outils d'analyse nécessaires	☒ observe, évalue des phénomènes et les conséquences des décisions prises
☒ atelier	☒ supervise l'exercice ; aide les élèves en difficulté en apportant des explications supplémentaires	☒ effectue l'exercice demandé
☒ études de cas	☒ présente une situation problématique à partir de renseignements qui décrivent une situation réelle, indique la marche à suivre	☒ étudie des situations problématiques, réelles ou hypothétiques afin d'évaluer la nature du problème, analyse les données et évalue la situation

☞ séance de laboratoire	☞ explique l'expérimentation à effectuer et supervise la démarche de l'élève	☞ observe des phénomènes, vérifie des hypothèses, effectue des mesures et manipule les instruments nécessaires à l'expérience, produit un rapport
☞ travail en sous-groupe	☞ présente le travail à faire, supervise l'exercice, vérifie le niveau des apprentissages	☞ participe, à l'intérieur d'un sous-groupe, à l'activité suggérée
☞ tutorat	☞ encadre le travail d'un élève	☞ organise son temps et son travail, effectue le travail
☞ exposé-étudiant	☞ intervient peu, peut commenter l'exposé à la fin de celui-ci	☞ fait une présentation orale au groupe à partir de lectures et de recherches
☞ recherche-enquête	☞ agit comme personne-ressource, guide les élèves au cours de chacune des étapes	☞ vérifie une hypothèse ou fait un compte rendu sur un sujet en appliquant une méthode de recherche particulière, produit un rapport écrit dans lequel sont consignés les résultats
☞ stage	☞ sélectionne un milieu approprié, organise les activités et la supervision de celles-ci	☞ participe à des activités se déroulant dans un endroit apparenté au futur milieu de travail
☞ projets	☞ agit comme personne-ressource pour assister les élèves, supervise les activités	☞ applique les différentes connaissances et habiletés acquises au cours de la réalisation d'une tâche, une activité ou une partie de celles-ci

SOURCE : DUSSAULT, Jean, FILION, Anne, LEFÈVRE, Jacques. *Esquisse d'un processus de planification pédagogique dans le cadre d'une approche par compétences*, Montréal, Direction générale de la formation professionnelle et technique, Ministère de l'Éducation, 1995, 35 pages.

En lien avec le *tableau 1*, schématisant des concepts liés à la planification d'un cours, nous présentons, dans cette partie du guide, les définitions de ces termes.

Activités d'apprentissage

Dans le langage du renouveau collégial (***sens large***), ce sont des balises servant à guider le collège dans le choix des types de cours qu'il peut décider d'offrir. Ces cours (laboratoire, ateliers, séminaires, stages ou autres activités pédagogiques) sont destinés à assurer l'atteinte des objectifs et standards prescrits. (Pôle de l'Est, 1996, p.326)

Pris dans son sens habituel (***sens strict***), *activités d'apprentissage* désigne diverses activités réalisées par l'étudiant pour apprendre ou, ce que l'étudiant fait pour acquérir l'apprentissage désiré. Selon les auteurs du Pôle de l'Est, ce terme fait référence à l'ensemble des activités mises à la disposition de l'apprenant et susceptibles de favoriser l'atteinte d'objectifs en provoquant un processus interne de traitement de l'information.

Activités d'enseignement

Elles précisent la nature des interventions que se réserve le professeur.

Ce sont des façons particulières d'organiser une leçon en fonction des objectifs visés, des conditions physiques et matérielles, de la personnalité du professeur, de la matière enseignée et de la nature de la population étudiante. Selon Prigent, il y a trois catégories d'activités d'enseignement : les diverses formes d'exposés magistraux, la discussion ou le travail en équipe et l'apprentissage individuel (Richard Prigent, 1990).

Approche par compétences

C'est un modèle de révision et d'élaboration des programmes centré sur le développement de compétences adopté par le ministère de l'Éducation. Cette nouvelle approche, par objectifs et standards, se distingue des programmes précédents, construits par objectifs et contenus, par le fait qu'*elle mise sur des connaissances intégrées, servant à résoudre des problèmes et sur une cible de formation par cours.*

Approche programme

C'est une stratégie de gestion pédagogique plaçant le programme, plutôt que les cours, au cœur de l'acte pédagogique. Le programme est considéré comme un tout organique, où tous les cours interagissent en fonction de principes d'harmonisation et de cohérence. Elle a pour objectif de favoriser l'apprentissage des étudiants en leur permettant de faire plus facilement des liens entre les concepts et les capacités développées dans les différents cours. Cette approche demande une collaboration interdépartementale, mais elle commence d'abord par une volonté de concertation entre les collègues d'un même département.

Attitude

Les attitudes sont les façons d'agir d'une personne. Ce sont des prédispositions acquises à répondre durablement, à l'égard de quelqu'un ou de quelque chose, de façon défavorable ou favorable. Les attitudes d'une personne à l'égard d'un objet de comportement découlent de l'attribution par la personne d'une valeur à cet objet. Elles sont indicatrices de valeurs.

Compétence

C'est une aptitude à réaliser des activités nécessaires à la vie personnelle et sociale, à l'exercice d'une profession, à la poursuite d'études universitaires, à la suite de l'intégration de connaissances, d'habiletés et d'attitudes (définition au Collège de Chicoutimi).

C'est une cible de formation centrée sur le développement de la capacité de l'élève, de façon autonome, d'identifier et de résoudre efficacement des problèmes propres à une famille de situations sur la base de connaissances conceptuelles et procédurales, intégrées et pertinentes. (Pôle de l'Est, 1996, p. 15)

Connaissances (types)

Les connaissances *déclaratives* (connaissances théoriques) portent sur l'existence ou l'essence des choses (statiques). Elles correspondent à des *savoirs* : ce sont des faits, des règles, des principes, des concepts, des lois, des théories et des descriptions d'attitudes. C'est le « QUOI ». Elles sont représentées dans la mémoire à long terme sous forme de *réseaux de propositions* (idées) et font appel au processus conscient pour être récupérées dans la mémoire de travail.

Les connaissances *procédurales* sont essentiellement des connaissances pratiques, elles décrivent la manière de faire les choses. Elles font référence à des *séquences d'actions*, aux *étapes à suivre* ou à la *procédure* pour réaliser une action (dynamiques). C'est le « COMMENT ». Elles sont représentées dans la mémoire à long terme sous forme de *systèmes de productions* fondées sur la relation condition/action (de type UNE condition, UNE ou PLUSIEURS actions).

On peut distinguer également un autre type de connaissances, les connaissances *conditionnelles* ou *contextuelles*. Elle réfère au « QUAND » et au « POURQUOI » d'une action. C'est en fait une forme spécialisée de la connaissance procédurale qui met l'accent sur le *savoir quoi faire dans un contexte donné*. C'est la connaissance qui détermine si l'usage d'une action ou d'un processus est approprié. Analogiquement, elles peuvent être comparées à des *diagnostics*. Elles correspondent aux conditions dans lesquelles une action est réalisée. Par rapport aux connaissances procédurales, elles concernent les conditions d'utilisation d'une procédure : le moment, le contexte, les raisons de la pertinence d'une action. Elles sont essentielles pour que le transfert des apprentissages s'effectue. Elles sont également représentées dans la mémoire à long terme sous forme de *systèmes de productions*, mais c'est une relation de type PLUSIEURS conditions, UNE action.

Contenu essentiel

Sujets, thèmes, notions, concepts, objets d'étude jugés *pertinents* pour permettre l'apprentissage de la compétence et *utiles* pour rendre apte à exercer une tâche demandée.

Contexte d'enseignement (situation d'enseignement)

Ensemble des informations utiles au professeur pour planifier son enseignement. La situation d'enseignement comprend la pondération, les unités, la catégorie de cours, l'approche pédagogique, le matériel didactique et physique.

Contexte de réalisation

Il identifie les conditions dans lesquelles l'étudiant sera placé au moment de démontrer l'atteinte de la compétence. Pour le secteur technique, il correspond à celui exigé au seuil d'entrée sur le marché du travail. Il peut être *l'équivalent du contexte d'évaluation* lors de l'épreuve finale d'un cours. Il précise les conditions suivantes : le degré d'autonomie (travail individuel, travail d'équipe), le contexte de départ (à partir de quoi...), les moyens mis à la disposition de l'étudiant (à l'aide de quoi...) et les limites (sur..., pour...).

Cours

Selon le Règlement sur le régime des études collégiales, un cours représente l'ensemble des activités d'apprentissage comptant *au moins 45 périodes* d'enseignement ou, dans le cas de l'éducation physique, comptant 30 périodes d'enseignement, auquel sont attribuées des unités. (Règlement sur le régime des études collégiales, 1993, p. 6).

La codification des cours est effectuée localement et acheminée au ministère. Pour un cours dont le code est 412-BUV-03, la première partie (412) désigne la discipline qui donne le cours. La deuxième partie (BUV) indique une série de lettres que le Collège choisit à partir d'une banque de codes fournie par le Ministère. Quant aux deux derniers chiffres (03), ils montrent le nombre d'heures de contact pour ce cours.

Critères de performance

Ils sont fondés sur les exigences minimales au seuil d'entrée sur le marché du travail ou sur les exigences universitaires. Ils permettent de juger du degré d'atteinte de chacun des éléments de la compétence. Ils servent à évaluer la performance de l'étudiant. Chaque critère comporte un nom et un qualificatif.

Devis ministériel

Le devis ministériel ou programme d'études ministériel présente les compétences sous la forme d'*objectifs* et de *standards*.

Toutes les composantes d'un devis ministériel décrivent la compétence et le niveau d'exigences que l'on souhaite le plus standardisé et cela, d'un collègue à l'autre.

Éléments de la compétence

Ils précisent l'énoncé de la compétence afin d'en donner une compréhension la plus univoque possible. Ils en sont les étapes de réalisation (processus) ou les composantes essentielles (minitâches ou produits) et permettent d'établir l'étendue et la portée de la compétence.

Énoncé de la compétence

Il constitue la cible de formation, l'objectif terminal à atteindre. C'est le résultat attendu au terme de l'acquisition de la compétence, ce que l'étudiant devra démontrer au moment de la résolution de situations problèmes représentatives de la compétence. Il est issu de l'analyse de la situation de travail ou de l'analyse de besoins de formation générale et préuniversitaire.

Évaluation diagnostique

Il s'agit d'une intervention d'évaluation réalisée au tout début d'un cours ou d'une séquence d'apprentissage, destinée à informer l'étudiant et l'enseignant sur la maîtrise d'habiletés préalables à la poursuite du cours.

Évaluation critériée

C'est un mode d'évaluation où la performance du sujet, dans la réalisation d'une tâche spécifique, est jugée par rapport à un seuil et à un critère de réussite, indépendamment de la performance des autres sujets.

Évaluation formative

Elle se présente comme une intervention d'évaluation réalisée en cours d'enseignement et d'apprentissage, dont la fonction est de fournir de l'information à l'étudiant pour qu'il puisse améliorer son apprentissage en apportant les correctifs appropriés. L'évaluation formative permet aussi d'informer le professeur sur les actions à prendre dans la poursuite de son enseignement et sur l'encadrement à fournir aux étudiants.

Évaluation sommative

Elle est réalisée à la fin d'un cours ou d'une séquence d'apprentissage. Sa fonction essentielle est la sanction des apprentissages et la certification des étudiants. L'évaluation sommative des éléments de compétence ne peut correspondre à l'évaluation sommative de la compétence.

Habileté intellectuelle

Les habiletés intellectuelles sont des activités mentales simples qui peuvent être appliquées à des tâches spécifiques d'apprentissage. Elles comportent une procédure

constituée de séquences comportant des étapes à exécuter afin de réaliser une opération intellectuelle. Elle réfère au « COMMENT SAVOIR ». Les habiletés de cueillette d'information, de mémorisation, d'organisation, d'analyse et d'évaluation en font partie. (Robert Marzano, 1988)

Intégration des apprentissages

L'intégration des savoirs désigne le processus par lequel un élève greffe un savoir à ses savoirs antérieurs, restructure en conséquence son univers intérieur et applique à de nouvelles situations concrètes les savoirs acquis. (Conseil supérieur de l'Éducation, 1991)

Leçon

Enseignement donné en une séance par un professeur à un étudiant.

Heure d'enseignement inscrite à l'emploi du temps. Synonymes : cours, heure, période, séance, rencontre.

Métacognition

Les stratégies d'apprentissage sont souvent inconscientes et non clarifiées. L'élaboration consciente, le choix délibéré et l'expérimentation réfléchie d'une stratégie ou d'un modèle d'apprentissage relèvent de la métacognition.

Méthode pédagogique

Méthodes, techniques ou activités d'enseignement et activités d'apprentissage utilisées pour permettre l'atteinte des éléments de la compétence et la compétence.

Moyen d'enseignement

Objets techniques utilisés par le professeur ou par les étudiants dans le cadre d'une méthode pédagogique : moyens audiovisuels, moyens informatiques, documents écrits, etc. (Richard Prigent, 1990).

Note préliminaire

Court texte de présentation du cours à l'élève pour essayer de susciter ou d'accentuer la motivation. Elle permet, entre autres, d'établir le lien entre le cours et le programme.

Objectif

Compétence, habileté ou connaissance à acquérir ou à maîtriser. (Règlement sur le régime des études collégiales, 1993). Sa formulation est précise et univoque pour que chacune des compétences soit observable et mesurable. Il se compose d'un verbe d'action et d'un complément. La rédaction d'un objectif comprend l'énoncé de la compétence et les éléments de cette compétence.

Objectifs d'apprentissages

Ce sont des énoncés courts formulés du point de vue de l'étudiant, qui commencent par un verbe d'action. Ils indiquent les savoirs et les apprentissages particuliers permettant le développement d'une compétence de façon progressive, par éléments ou par étapes. Ils constituent les étapes préalables conduisant à l'acquisition de la compétence et de ses éléments. Le résultat visé est une modification de la structure des connaissances de l'étudiant rendue visible dans des comportements observables.

Plan cadre de cours

C'est un tableau qui représente la planification globale de chacun des cours du programme. Cet outil est destiné aux professeurs. Construit par une équipe qui possède une vision globale et organisée du programme, cet outil permet de donner un cadre général au cours en ciblant le «quoi», le «comment» et le «quand». Le plan cadre de cours constitue le trait d'union entre les objectifs/standards et le plan de cours.

Les éléments décrits dans les plans cadres de chaque cours sont les objectifs d'apprentissage ordonnés chronologiquement (ils peuvent être différents de l'énoncé ou des éléments de la compétence), le type d'habiletés, les balises de contenu (contenu essentiel), la stratégie pédagogique, la stratégie d'évaluation, la durée et le type d'aménagement requis pour chaque objectif d'apprentissage.

Chaque plan cadre de cours est précédé d'une *page de présentation de la compétence* montrant, dans un tableau, le découpage de la compétence en cours ou séquence de cours, en identifiant pour chacun : la durée, la pondération et la session où il a lieu. Cette page est immédiatement suivie d'une *page descriptive* pour chaque cours où des données organisationnelles et des données pédagogiques sont fournies. Ces dernières précisent la contribution du cours à la formation de l'étudiant, la place du cours dans le programme, les principaux thèmes abordés et les liens avec les autres cours du programme.

Processus d'apprentissage

Apprendre, c'est intégrer de nouvelles connaissances à une structure déjà existante ; c'est organiser l'information pour se l'approprier.

Pour ce faire, l'apprenant doit franchir des étapes constituant *un processus d'apprentissage* correspondant aux différents types de connaissances. Les auteurs du Pôle de l'Est suggèrent le processus type suivant : activation élaboration, organisation, application, procéduralisation, intégration (Pôle de l'Est, 1996)

L'activation correspond à la prise en compte des acquis cognitifs et affectifs des étudiants. C'est ce que l'étudiant sait sur le sujet abordé. Il doit rechercher à activer, dans son réseau de propositions, des propositions dont le contenu est semblable au contenu de la nouvelle proposition.

L'élaboration consiste à créer des liens entre ce que l'étudiant sait et ce qu'il apprend de nouveau. À cette étape, les étudiants formulent des hypothèses explicatives, justifient leur façon de comprendre à partir des acquis en générant eux-mêmes de nouvelles propositions. Ce processus favorise un apprentissage significatif.

Lorsque l'étudiant fait sien le nouveau savoir et l'organise en réseaux cognitifs, en établissant des liens pertinents, il développe sa propre structuration des connaissances en ensembles, en sous-ensembles, en sous-sous-ensembles. Il est alors à l'étape de *l'organisation*. Elle permet un meilleur rappel des connaissances et une économie de temps.

Appliquer les connaissances structurées dans des situations problèmes simples avec l'aide et le support décroissant, se rapporte à *l'application*.

L'automatisation des connaissances structurées, en plaçant l'étudiant devant plusieurs situations problèmes à résoudre afin qu'il puisse utiliser les étapes et la structure de connaissances et justifier ses choix, correspond à la *procéduralisation*.

L'intégration représente l'étape finale du processus. À cette phase, l'étudiant est capable de mettre en relation une somme importante de connaissances structurées pour résoudre des situations problèmes de plus en plus complexes. *Le transfert* apparaît comme un indicateur potentiel de l'intégration. *Favoriser le transfert c'est favoriser l'intégration*. C'est la contextualisation de la compétence.

Profil du diplômé

C'est un document synthèse qui présente une vue d'ensemble articulée et unifiée des éléments essentiels de la formation (axes disciplinaire et transdisciplinaire) pour réaliser les activités liées à l'exercice d'une profession, à la poursuite des études universitaires, à la vie personnelle et sociale. C'est un portrait de ce que devrait être le finissant au terme d'un programme ; il représente donc les finalités de la formation. Il est également appelé profil de sortie ou profil du finissant.

Programme d'études

Ensemble intégré d'activités d'apprentissage visant l'atteinte d'objectifs de formation en fonction de standards déterminés. (Règlement sur le régime des études collégiales, 1993).

Un programme d'études ministériel ou *devis ministériel*, lorsqu'il parvient dans les collèges, peut présenter les composantes suivantes :

- le titre, le numéro (ou le code), le nombre total d'unités, le nombre maximal d'heures contact alloué, les conditions particulières d'admission, s'il y a lieu, et le type de sanction des études ;
- la présentation du programme ;
- les buts du programme ;

- les objectifs et les standards de la formation générale ;
- les objectifs et les standards de la formation spécifique des programmes techniques et préuniversitaires ;
- la totalité ou une partie des activités d'apprentissage pour la formation générale commune ;
- la totalité ou une partie des activités d'apprentissage pour la formation spécifique d'un programme d'études préuniversitaire.

Dans les premières pages d'un programme d'études, *les buts du programme* sont décrits. Ils présentent le résultat final recherché par la formation et les grandes orientations éducatives à considérer pour la mise en œuvre du programme.

Un programme d'études local est constitué d'un « ensemble de cours de diverses disciplines, organisé pour permettre une acquisition progressive et méthodique de compétences propres à poursuivre des études ou à entrer sur le marché du travail dans un champ donné, compétences dûment sanctionnées ». (Yvon Morin, 1991)

Psychologie cognitive

La psychologie cognitive fait partie d'un vaste ensemble appelé *les sciences cognitives* regroupant plusieurs domaines de connaissances telles : la psychologie cognitive, l'intelligence artificielle, la philosophie, la linguistique et la cybernétique ou la science de la communication.

C'est une branche de la psychologie qui *traite des processus cognitifs* chez l'homme, donc de l'activité du cerveau. Elle étudie la cognition définie comme étant l'ensemble des activités mentales impliquées dans la relation avec l'environnement : perception, attention, mémoire, rappel, langage, résolution de problèmes ou prise de décision.

Elle est préoccupée par la manière d'acquérir et d'utiliser la connaissance, elle cherche à expliquer *comment le cerveau traite l'information*. Elle *s'intéresse à l'apprentissage en tant que produit (modification de la structure cognitive) et processus (traitement de l'information)*.

La psychologie cognitive a influencé la conception de l'enseignement, de l'apprentissage, du rôle de l'enseignant, de l'évaluation et de l'apprenant. Les auteurs du Pôle de l'Est ont résumé l'influence de la psychologie cognitive en ces termes :

« CONCEPTION DE L'ENSEIGNEMENT :

- création d'un environnement à partir des connaissances antérieures;
- création d'un environnement axé sur les stratégies cognitives de l'élève;
- création d'un environnement de tâches complètes et complexes;
- création d'un environnement coercitif (qui exerce une contrainte).

CONCEPTION DE L'APPRENTISSAGE :

- l'apprentissage se fait par construction graduelle des connaissances (voir, dans la colonne de droite, le tableau d'équivalence des termes utilisés pour nommer le type de connaissances);
- l'apprentissage se fait par la mise en relation des connaissances antérieures et des nouvelles informations;

- l'apprentissage exige l'organisation des connaissances;
- l'apprentissage s'effectue à partir de tâches globales effectuées par l'apprenant.

CONCEPTION DU RÔLE DE L'ENSEIGNANT :

- l'enseignant intervient très fréquemment;
- l'enseignant est un entraîneur;
- l'enseignant est un médiateur entre les connaissances et l'élève.

CONCEPTION DE L'ÉVALUATION :

- l'évaluation est fréquente;
- l'évaluation concerne les connaissances ainsi que les stratégies cognitives et métacognitives;
- l'évaluation est souvent formative, parfois sommative;
- la rétroaction est axée sur les stratégies utilisées;
- la rétroaction est axée sur la construction du savoir.

CONCEPTION DE L'APPRENANT :

- l'apprenant est actif (maître d'œuvre de la compétence);
- l'apprenant est constructif;
- l'apprenant a une motivation en partie déterminée par sa perception de la valeur de la tâche et du contrôle qu'il peut avoir sur sa réussite .» (Pôle de l'Est, 1996)

Schéma intégrateur des connaissances

Élaboré par le professeur chargé de la prestation du cours, c'est un *outil de planification du cours qui représente la structure des connaissances essentielles à l'atteinte de la compétence ou du niveau de compétence (lorsque la compétence demande plus d'un cours) à développer dans le cours*. Il est construit à partir du plan cadre du cours, s'il est disponible, ou du devis ministériel. Il peut être considéré comme un réseau de concepts, à l'échelle du cours, mettant en évidence les relations entre les concepts intégrateurs et importants et les méthodes intégratrices et importantes, auquel on ajoute les habiletés intellectuelles, les techniques d'étude et d'apprentissage et les attitudes.

Séquence d'apprentissage

Partie de cours constituant une étape dans la démarche d'apprentissage. Elle est associée à un objectif d'apprentissage menant à la résolution d'une situation problème intermédiaire.

Seuil de réussite

Niveau minimal de maîtrise des apprentissages qui permet de poursuivre les études ou de faire preuve de compétence suffisante au seuil d'entrée sur le marché du travail ou à l'université.

Situation problème

Une situation problème est *une situation concrète décrivant à la fois le contexte le plus réel possible et la tâche face à laquelle l'élève est placé afin qu'il mette en œuvre les connaissances conceptuelles et procédurales nécessaires au développement et à la démonstration de sa compétence*. (Pôle de l'Est, 1996)

On peut distinguer *situation problème finale et situations problèmes intermédiaires*. Ces dernières sont présentées en cours d'apprentissage et elles ont comme rôle de donner aux étudiants l'occasion de démontrer la compétence, en partie ou en totalité. Quant à la situation problème finale, celle à laquelle sera confronté l'étudiant à la fin du cours, elle constituera, par sa résolution, un indice probant de la maîtrise de la compétence.

Standard

C'est le niveau de performance considéré comme le seuil à partir duquel on reconnaît qu'un objectif est atteint. (Règlement sur le régime des études collégiales, 1993). Il détermine le niveau d'exigences du ou des cours. Le contexte de réalisation et les critères de performance représentent le *standard*. La rédaction du standard comprend le contexte de réalisation et les critères de performance.

Stratégie d'apprentissage

Les stratégies d'apprentissage sont les comportements et les pensées que la personne qui apprend met en branle pendant l'apprentissage et qui influencent son processus d'encodage. Ces stratégies ont comme but d'influencer l'état affectif ou motivationnel de l'apprenant et d'utiliser un moyen permettant à l'apprenant de sélectionner, acquérir, organiser ou intégrer un nouveau savoir.

Les stratégies d'apprentissage utilisées par l'étudiant peuvent être classées en quatre catégories : cognitives, métacognitives, affectives et de gestion de ressources. (Lise St-Pierre, 1991)

Stratégie de développement de la compétence

La structure de la compétence définie par l'objectif et le standard ne correspond pas nécessairement à l'ordre dans lequel vont se faire les apprentissages. Il est alors nécessaire de déterminer une stratégie de développement de la compétence. Cette démarche vise à mettre en évidence les principales étapes à franchir pour développer la compétence. Une stratégie efficace de développement de la compétence devrait faciliter les apprentissages, favoriser l'intégration des apprentissages, permettre la progression des apprentissages et susciter la motivation.

On peut utiliser une stratégie de développement de la compétence qui soit globale (holistique) ou analytique. Celle qui sera choisie dépend en grande partie de la manière dont les éléments de la compétence sont libellés : en minitâches (produits ou situations) ou en étapes de réalisation d'une tâche ou activité (processus).

Ces stratégies s'appliquent également pour le découpage du cours en parties.

Stratégie pédagogique

C'est un ensemble de méthodes et de techniques pour apprendre, pour penser et pour résoudre des problèmes.

La stratégie pédagogique précise les caractéristiques et le rôle de l'étudiant, les caractéristiques et le rôle du professeur, l'objet de l'apprentissage, les caractéristiques du milieu, la ou les stratégies didactiques, la ou les stratégies d'enseignement, la ou les stratégies d'apprentissage.

Une stratégie pédagogique est mise en œuvre par un ou des procédés pédagogiques, par une ou des techniques pédagogiques, par une ou des méthodes pédagogiques. (Legendre, 1993)

Style d'apprentissage

C'est le mode préférentiel modifiable par lequel une personne aime maîtriser un apprentissage, résoudre un problème, penser ou, tout simplement, réagir dans une situation pédagogique. (Legendre, 1993)

Il existe plusieurs modèles de styles d'apprentissage. David Kolb propose quatre styles d'apprentissage : le *divergent* (imaginatif), l'*assimilateur* (analytique), le *convergent* (pratique) et l'*accommodateur* (dynamique). Ils sont issus d'un modèle d'apprentissage dit *expérientiel*. Selon l'auteur, aucun style n'est mieux ou pire qu'un autre. Chacun d'entre nous utilise, d'une certaine façon, les quatre styles décrits plus haut ; cependant, on a toujours une préférence pour l'un d'entre eux. Pour apprendre efficacement, il faut apprendre à utiliser chaque mode selon les circonstances.

Taxonomie

Classification systématique et hiérarchisée d'objectifs, d'habiletés, indépendante des objectifs de contenu, définis avec précision et agencés selon une complexité croissante de développement et selon une logique naturelle de cheminement de l'apprenant. La taxonomie en éducation est donc une classification organisée et hiérarchisée de phénomènes d'apprentissage ou de développement.

Unité

Une unité est la mesure équivalant à 45 heures d'activités d'apprentissage. (Règlement sur le régime des études collégiales, 1993)

Vue synoptique

C'est un outil de planification présentant un portrait d'ensemble du déroulement du cours. Elle montre la suite ordonnée des étapes de la démarche d'apprentissage en définissant les séquences d'apprentissage. Elle permet de mieux saisir comment les parties sont interreliées pour former un tout cohérent.

PARTIE IV AUTOÉVALUATION SUR LES TERMES UTILISÉS POUR LA RÉDACTION D'UN PLAN DE COURS

Directives :	- Associez les éléments de la colonne de gauche avec ceux de la colonne de droite.	
	- Écrivez la lettre choisie à l'endroit approprié.	
_____	1. Activités d'enseignement et d'apprentissage utilisés pour permettre l'atteinte de la compétence et de ses éléments.	A Taxonomie
_____	2. Ils précisent les composantes essentielles de la compétence.	B Évaluation diagnostique
_____	3. Façons particulières d'organiser une leçon (l'activité du professeur).	C Activités d'apprentissage
_____	4. Il peut être considéré comme un réseau de concepts, à l'échelle du cours, mettant en évidence les relations entre les concepts intégrateurs et importants et les méthodes intégratrices et importantes, auquel on ajoute les habiletés intellectuelles, les techniques d'étude et d'apprentissage et les attitudes.	D Vue synoptique
_____	5. Sa fonction est de fournir de l'information à l'étudiant et au professeur dans le but d'apporter les correctifs appropriés.	E Énoncé de la compétence
_____	6. Ils définissent les exigences permettant de porter un jugement sur l'atteinte de chacun des éléments de compétence.	F Objectifs d'apprentissage
_____	7. Elle représente une forme spécialisée de la connaissance procédurale qui met l'accent sur le savoir quoi faire dans un contexte donné. Elle correspond aux conditions dans lesquelles une action est réalisée.	G Connaissance conditionnelle ou contextuelle
_____	8. Classification systématique et hiérarchisée d'objectifs, d'habiletés, agencés selon une complexité croissante de développement.	H Compétence
_____	9. Intervention d'évaluation réalisée au tout début d'un cours ou d'une séquence d'apprentissage, destinée à informer l'étudiant et l'enseignant sur la maîtrise d'habileté préalables à la poursuite du cours.	I Situation problème
_____	10. Diverses activités réalisées par l'élève pour apprendre ou, ce que l'élève fait pour acquérir l'apprentissage désiré.	J Critères de performance
_____	11. Est issu de l'analyse de la situation de travail ou de l'analyse des besoins de formation générale et préuniversitaire.	K Évaluation sommative
_____	12. Étapes préalables conduisant à l'acquisition de la compétence et de ses éléments.	L Évaluation formative
_____	13. C'est un outil de planification présentant un portrait d'ensemble du déroulement du cours.	M Activités d'enseignement
_____	14. Aptitude à réaliser des activités nécessaires à la vie personnelle et sociale, à l'exercice d'une profession, à la poursuite d'études universitaires, suite à l'intégration de connaissances, d'habiletés et d'attitudes.	N Éléments de compétence
_____	15. Décrit à la fois le contexte le plus réel possible et la tâche face à laquelle l'élève est placé afin qu'il mette en œuvre les types de connaissances nécessaires au développement de la compétence.	O Schéma intégrateur des connaissances
_____	16. Sa fonction essentielle est la sanction des apprentissages et la certification des étudiants.	P Stratégie pédagogique
_____	17. Précise les conditions dans lesquelles sera placé l'élève au moment de démontrer, à posteriori, l'atteinte d'une compétence.	Q Contexte de réalisation

PARTIE V

N/Réf. : X2 115 001

GRILLE D'AUTOÉVALUATION DU PLAN DE COURS (Programmes par objectifs et standards)



Partie V GRILLE D'AUTOÉVALUATION DU PLAN DE COURS

Titre du cours : _____ Trimestre : _____

Discipline : _____ Département : _____ Programme : _____

Nom du ou des professeurs : _____

Consigne : les éléments suivants sont présentés de manière claire et conforme au guide du plan de cours.

Appréciation : Non = 0 Un peu = 1 Suffisamment = 2 Tout à fait = 3

A. PAGE TITRE

- 1. Identification du collège, identification du département ()
Programme et session d'étude (collège I, II, III). ()
Titre du cours, numéro de cours, pondération. ()
Catégorie. ()
Nom du ou des professeurs, numéro du ou des bureaux, ()
numéro du ou des postes téléphoniques. ()

/15

B. NOTE PRÉLIMINAIRE

- 2. La place de la compétence et du cours dans le programme d'études. ()
- 3. L'apport de la compétence ou du cours à la formation personnelle ou professionnelle de l'étudiant. ()
- 4. Indications générales sur la stratégie pédagogique. ()
- 5. Éléments liés à la mise en œuvre du Projet éducatif institutionnel. ()

/12

C. OBJECTIFS ET STANDARDS MINISTÉRIELS

- 6. Énoncé, éléments de la compétence, critères de performance et contexte de réalisation. ()

/3

D. SCHÉMA INTÉGRATEUR DES CONNAISSANCES

7. Les méthodes (procédures) et concepts intégrateurs de la partie centrale sont démarqués en utilisant la légende appropriée. ()
8. Les mots liens montrent la relation entre les concepts et les méthodes (procédures). ()
9. Les habiletés intellectuelles, les techniques d'étude et d'apprentissage, les valeurs ou attitudes sont pertinentes. ()

/9**E. VUE SYNOPTIQUE**

10. L'objectif terminal de chaque séquence d'apprentissage représente une situation problème intermédiaire favorisant le développement de la compétence. ()
11. Le contenu de cours indiqué est utile et essentiel. ()
12. Les modalités d'évaluation respectent la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (article 6.2 *Pondération des objectifs et des cours*). ()
13. La stratégie d'évaluation précise le moyen d'évaluation et les tâches à réaliser pour les évaluations sommatives. ()
14. De façon générale, la vue synoptique présente un processus cumulatif et graduel. ()

/15**F. SITUATION PROBLÈME FINALE**

15. La situation problème est contextualisée. ()
16. La tâche à réaliser est stimulante (défi intéressant). ()
17. La complexité de la tâche correspond au niveau de la compétence visée. ()
18. La situation problème fait référence aux types de savoirs constitutifs de la compétence. ()
19. Les critères de performance évalués sont indiqués. ()
20. Le lien entre l'objectif terminal, les concepts, les méthodes à utiliser, les habiletés intellectuelles et les attitudes est cohérent. ()

/18**G. MÉTHODES PÉDAGOGIQUES**

21. Les activités d'apprentissage sont diversifiées et en quantité suffisante. ()
22. Les activités d'enseignement favorisent un apprentissage autonome et continu. ()
23. Les activités choisies favorisent l'intégration des apprentissages. ()
24. Les activités du cours permettent à l'étudiant de s'autoévaluer. ()

/12

H. CALENDRIER HEBDOMADAIRE DES LEÇONS

25. Le sujet principal des leçons est indiqué. ()
26. Le moment des évaluations formative et sommative est précisé. ()

/6**I. AUTRES COMPOSANTES**

27. Les exigences sur le français sont prises en compte (minimum de 10 %). ()
28. La média graphie indique les documents écrits, audiovisuels (s'il y a lieu) et précise leur importance relative. ()
29. S'il y a lieu, les modalités de présentation des travaux, les modalités d'organisation des stages et des éléments jugés essentiels à la réussite du cours fournissent des renseignements suffisants. ()

/9**J. DANS L'ENSEMBLE, MON PLAN DE COURS**

30. présente des liens logiques entre les composantes. ()
31. constitue un outil utile à l'étudiant pour encadrer ses apprentissages. ()
32. permet un repérage facile de l'information pour la préparation des leçons. ()

/9**TOTAL DE CHACUNE DES SECTIONS**

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J

TOTAL:**/108****INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**

Un résultat est **satisfaisant** si

- la cote obtenue pour *chacun des éléments* est 2 ou 3 ;
- la cote obtenue pour *un bloc d'éléments* correspond au moins à une fraction proportionnelle à 2/3 ;
- la cote obtenue pour *l'ensemble des blocs* correspond à un minimum de 72/108.

Si l'un ou l'autre des résultats est **insatisfaisant**, nous vous suggérons de

- revoir le guide de rédaction des plans de cours ;
- revoir le modèle suggéré ;
- consulter un conseiller pédagogique ;
- vous procurer de la documentation disponible au Service des ressources éducatives.

BIBLIOGRAPHIE

- ARCHAMBAULT, Guy. *Les formules pédagogiques qui favorisent l'intégration des apprentissages*, Ville de St-Georges, Cégep Beauce-Appalaches, 1998, 128 pages.
- AYLWIN, Ulric. *La différence qui fait la différence... ou l'art de réussir dans l'enseignement*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC), 1996, 178 pages.
- BARBEAU, Denise, MONTINI, Angelo, ROY, Claude. *Tracer les chemins de la connaissance, la motivation scolaire*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 1997, 535 pages.
- BURON, Aline, LAVIGUEUR, Ginette. *Soutien à la planification pédagogique - Techniques de bureautique, Cahier du participant*, Montréal, Direction générale de la formation professionnelle et technique, novembre 1998, 64 pages.
- COUTURE, Isabelle, avec la collaboration de Jacques Ouellet. *Favoriser l'intégration des apprentissages, pour la mise en œuvre des programmes d'enseignement collégial*, Chicoutimi, Cégep de Chicoutimi, 1996, 69 pages.
- CÉGEP DE CHICOUTIMI, Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages, 1995, 47 pages.
- DIRECTION GÉNÉRALE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE. *Élaboration de la partie ministérielle des programmes d'études techniques, Cadre technique*, Gouvernement du Québec, juin 1995, 13 pages.
- DUSSAULT, Jean, FILION, Anne, LEFÈVRE, Jacques. *Esquisse d'un processus de planification pédagogique dans le cadre d'une approche par compétences*, Montréal, Direction générale de la formation professionnelle et technique, Ministère de l'Éducation, 1995, 35 pages.
- GRISÉ, Sylvie, TROTTIER, Daniel. *L'enseignement des attitudes, guide de formation pour les programmes développés selon l'approche par compétences*, Rimouski, Collège de Rimouski, 1997, 143 pages.
- LAFORTUNE, Louise, ST-PIERRE, Lise. *Les processus mentaux et les émotions dans l'apprentissage*, Montréal, les éditions Logiques inc., 1994, 396 pages.
- LEGENDRE, Robert. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Éditions Guérin, 1993, 374 pages.
- LEMIEUX, Jean-Paul et collaborateurs. *Présentation des objectifs et des standards*, Service de développement des programmes, Ministère de l'Éducation, 1993, 9 pages.

- MARZANO, R. et les autres. *Dimensions of thinking : framework for curriculum and instruction*, Alexandria VA, A.S.C.D., 1988.
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE. *Règlement sur le régime des études collégiales. Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*, Québec, Gouvernement du Québec, 1993, 16 pages.
- MORIN, Yvon. «L'approche programme de la théorie à la pratique», *Revue du Cégep de la Pocatière*, vol 3, no 1, 1991, p. 11-19.
- PÔLE DE L'EST, DESHAIES, Pierre et collaborateurs. *Processus de planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence*, Shawinigan, Collège Shawinigan, 1996, 335 pages.
- PRÉGENT, Richard. *La préparation d'un cours*. Éditions de l'École Polytechnique de Montréal, 1990.
- TOUZIN, Ghislain. *Élaboration d'un plan de cours dans le contexte d'un enseignement par compétences, du plan cadre au plan de cours*, Chicoutimi, Éditions Entreprise GT Enr., 1994, 278 pages.



GRILLE D'AUTOÉVALUATION

N/Réf. : X2 115 001

DU PLAN DE COURS

(Programmes par objectifs et contenu)

Troisième partie**GRILLE D'AUTOÉVALUATION DU PLAN DE COURS**

Titre du cours : _____ Trimestre : _____

Discipline : _____ Département : _____ Programme : _____

Nom du ou des professeurs : _____

_____**Consigne : les éléments suivants sont présentés de manière claire et conforme au guide d'accompagnement pour la planification d'un cours.****Appréciation : Non = 0 Un peu = 1 Suffisamment = 2 Tout à fait = 3****A. PAGE TITRE**

1. Identification du collège, identification du département. ()
- Programme et session d'étude (collège I, II, III). ()
- Titre du cours, numéro de cours, pondération. ()
- Catégorie. ()
- Nom du ou des professeurs, numéro du ou des bureaux, ()
- numéro du ou des postes téléphoniques. ()

/15**B. PRÉSENTATION DU COURS**

2. La place du cours dans le programme d'études. ()

/3**C. OBJECTIFS, CONTENUS ET ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES**

3. L'objectif général du cours est présenté clairement. ()
4. L'objectif de chaque partie ou séquence d'apprentissage est précisé. ()
5. Les contenus essentiels sont choisis en fonction de leur importance et de leur difficulté. ()
6. Les activités d'enseignement favorisent un apprentissage autonome et continu. ()
7. Les activités d'apprentissage sont diverses et en quantité suffisante. ()
8. Les activités choisies favorisent l'intégration des apprentissages. ()

/18

D. ÉVALUATION

- 9. Les modalités d'évaluation respectent la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (article 6.2 *Pondération des objectifs et des cours*). ()
- 10. Les modalités d'évaluation indiquent la nature des activités d'évaluation. ()
- 11. Les modalités d'évaluation précisent les critères de performance et leur pondération. ()
- 12. Les modalités d'évaluation précisent les dates ou les échéanciers des différentes activités d'évaluation et la valeur de chacune par rapport à la note 100. ()
- 13. Les modalités d'évaluation formative précisent quels objets seront mesurés. ()
- 14. Les évaluations sommatives portent sur les parties importantes. ()
- 15. Les évaluations (formative et sommative) correspondent à des tâches relativement complexes. ()
- 16. Les instruments d'évaluation sont choisis en fonction des objectifs à mesurer. ()

/27

E. AUTRES COMPOSANTES

- 17. Les exigences sur le français sont prises en compte (minimum de 10 %). ()
- 18. La médiagraphie indique les documents écrits, audiovisuels (s'il y a lieu) et précise leur importance relative. ()
- 19. S'il y a lieu, les modalités de présentation des travaux, les modalités d'organisation des stages et des éléments jugés essentiels à la réussite du cours fournissent des renseignements suffisants. ()

/9

F. DANS L'ENSEMBLE, MON PLAN DE COURS

- 20. présente des liens logiques entre les composantes. ()
- 21. constitue un outil utile à l'étudiant pour encadrer ses apprentissages. ()
- 22. permet un repérage facile de l'information pour la préparation des leçons. ()

/9

TOTAL DE CHACUNE DES SECTIONS

A	B	C	D	E	F
TOTAL:			/81		

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Un résultat est **satisfaisant** si

- la cote obtenue pour *chacun des éléments* est 2 ou 3 ;
- la cote obtenue pour *un bloc d'éléments* correspond au moins à une fraction proportionnelle à 2/3 ;
- la cote obtenue pour *l'ensemble des blocs* correspond à un minimum de 54/81.

Si l'un ou l'autre des résultats est **insatisfaisant**, nous vous suggérons de

- revoir le guide de rédaction des plans de cours ;
- revoir le modèle suggéré ;
- consulter un conseiller pédagogique ;
- vous procurer de la documentation disponible au Service des ressources éducatives.