

L'enseignement et ses principes de base

DOCUMENT À L'INTENTION DES NOUVEAUX MEMBRES DU PERSONNEL ENSEIGNANT



Présentation

Bonjour à vous, nouveaux enseignants et nouvelles enseignantes!

Tout d'abord, sachez que c'est avec plaisir que nous vous accueillons au sein de l'équipe du Cégep de Drummondville.

En tant que conseillers et conseillères pédagogiques, notre rôle consiste, entre autres, à soutenir et à conseiller les membres du personnel enseignant sur le plan pédagogique. C'est dans cette optique que ce recueil a été développé afin d'accompagner les enseignants et les enseignantes en insertion professionnelle.



Issu des besoins formulés par des enseignants et des enseignantes, qui, tout comme vous, en étaient à leur première session au Cégep de Drummondville, ou de besoins qui ont surgi à la suite du processus d'appréciation de l'enseignement, ce document présente des outils associés à plusieurs dimensions de l'enseignement : la planification d'un cours, le développement d'un plan de cours, les stratégies pédagogiques, la gestion de classe, etc.

Le document est construit de façon à vous accompagner dans votre développement professionnel, et ce, progressivement, en fonction des différentes situations qui se présenteront à vous. Rien ne vous empêche cependant de consulter les sections qui vous interpellent le plus selon votre vécu.

N'hésitez pas à nous contacter pour toutes questions relatives à votre enseignement, et c'est avec plaisir que nous vous accompagnerons.

L'équipe des conseillers et conseillères pédagogiques

Table des matières

Section 1	1
La pédagogie	1
L'éthique en enseignement	2
Qui sont les étudiants et les étudiantes du collégial?	3
Les étudiants et les étudiantes à besoins particuliers	5
La conception universelle de l'apprentissage (CUA)	7
Mesures adaptatives possibles pour les différents besoins des EESH	8
La planification d'un cours	11
Le plan de cours	14
Se situer en un coup d'œil	15
Les documents qui régissent les cours et leur interrelation	15
Élaborer une situation d'enseignement-apprentissage	17
Les étapes d'une situation d'enseignement-apprentissage	17
Étape 1 : Amorce/Introduction/Déclencheur	17
Étape 2 : Activité d'apprentissage/Expérimentation/Nœud	18
Étape 3 : Objectivation/Réflexion	19
Étape 4 : Réinvestissement/Transfert des acquis/Démonstration de la compétence	19
Le premier cours	21
L'importance du cours	21
Présentation de l'enseignant ou de l'enseignante	21
Présentation des étudiants et des étudiantes	21
Présentation des règles de classe	22
Présentation du plan de cours	22
La rétention des informations	22
Sentiment de sécurité	23
Sens et signification donnés à l'apprentissage	23
Moment de l'enseignement	24
Méthode d'enseignement privilégiée	24
Les différentes stratégies d'enseignement-apprentissage et leur application en classe	25

Moments de l'enseignement.....	42
Stratégies d'enseignement-apprentissage	42
Moments de l'enseignement.....	46
Stratégies d'enseignement-apprentissage	46
Moments de l'enseignement.....	47
Stratégies d'enseignement-apprentissage	47
La pédagogie de première session	48
Sécuriser l'étudiant ou l'étudiante	48
Informer l'étudiant ou l'étudiante	49
Soutenir l'étudiant ou l'étudiante	49
Aider l'étudiant ou l'étudiante à trouver du sens à ses apprentissages	49
Stimuler l'étudiant ou l'étudiante	49
Notes	51
Section 2	52
La gestion de classe	52
La gestion de classe	53
Un choix départemental	53
Les comportements inadéquats	53
La prévention des comportements inadéquats.....	53
L'intervention	54
Techniques d'intervention	55
Types de comportement	57
Notes	60
Section 3	61
L'évaluation des apprentissages	61
L'évaluation des apprentissages	62
L'évaluation formative (formelle et informelle)	62
L'évaluation certificative (sommative)	62
La conception des évaluations.....	63
En prévision de l'examen, j'informe les étudiants et les étudiantes	64

Les critères de correction et le corrigé, un atout pour l'enseignant ou l'enseignante	65
... et les étudiants et les étudiantes!	65
Les effets	65
Examens à choix multiples (ECM) et correction négative	66
Avantages des ECM.....	67
Désavantages des ECM	67
Erreurs à éviter lors de l'évaluation par QCM :	68
Comment rendre l'ECM équitable et acceptable?.....	69
Les ECM et l'approche par compétence	69
Correction négative	70
Notes	72
Conclusion.....	73
Références	74
Notes	75
Annexe 1 : Qui fait quoi?.....	76
Annexe 2 : Liste des sigles	77

Section 1

La pédagogie



- ★ L'éthique en enseignement
- ★ Qui sont les étudiants du collégial?
- ★ La conception universelle de l'apprentissage
- ★ L'élaboration d'une situation d'enseignement-apprentissage
- ★ Le premier cours
- ★ La rétention des informations
- ★ Les stratégies d'enseignement-apprentissage
- ★ La pédagogie de première session

L'éthique en enseignement



Être enseignant ou enseignante implique d'adopter une position éthique dans l'exercice de ses fonctions qui respecte à la fois le caractère de service public de l'éducation (équité, respect d'autrui, etc.) et ses valeurs personnelles.

Ainsi, il importe que l'enseignant ou l'enseignante respectent :

Les règles inhérentes à sa profession :

- Discerner les valeurs en jeu dans ses interventions;
- Respecter les aspects confidentiels de sa profession;
- Respecter la vie privée, la réputation et le droit à l'image.

Les règles qui concernent la communauté collégiale :

- Éviter toute forme de discrimination à l'égard des étudiants et des étudiantes, des parents et des collègues;
- Adopter une attitude respectueuse de la communauté collégiale conforme au *Règlement relatif aux règles de vie collégiale*;
- Répondre de ses actions en fournissant des arguments fondés.

Les règles précisant les obligations envers l'employeur :

- Respecter l'obligation de loyauté en évitant de critiquer l'employeur, de porter atteinte à l'image de celui-ci et d'utiliser de l'information confidentielle obtenue dans le contexte de son travail;
- S'identifier distinctement du Collège lorsque l'employé émet des opinions.

Les règles encadrant sa relation avec les étudiants et les étudiantes :

- Agir de manière responsable auprès des étudiants et des étudiantes;
- Fournir aux étudiants et aux étudiantes l'attention et l'accompagnement appropriés;
- Maintenir une relation et une « cyberrelation » professionnelles avec les étudiants et les étudiantes dans le but de ne pas compromettre son impartialité ni la réputation de l'établissement et l'image transmise à la collectivité.

Si vous avez des questions concernant des situations d'ordre éthique, n'hésitez pas à consulter la Direction des ressources humaines.

Sources :

Biron, V. (2018, janvier). *L'impact de l'utilisation personnelle des réseaux sociaux sur votre emploi : exposé de vos obligations légales et mises en garde*. Conférence présentée à la journée pédagogique du 12 janvier 2018, Cégep de Drummondville.

Laliberté, J. et Dorais, S. (1999). *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*. Sherbrooke: Éditions du CRP.

Ministère de l'Éducation. (2001). *La formation à l'enseignement professionnel: Les orientations; les compétences professionnelles*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/form_ens_prof.pdf

Qui sont les étudiants et les étudiantes du collégial?



Enseigner au collégial signifie être en relation avec de jeunes adultes. Il est donc important de connaître leurs caractéristiques et les façons les plus efficaces d'intervenir auprès d'eux. Même si des adultes plus âgés forment également une partie de la population étudiante, nous nous attarderons aux jeunes adultes. Les informations

qui suivent sont issues d'un document que vous trouverez en utilisant le lien suivant : <http://sites.cegep-ste-foy.qc.ca/avez-vous-remarque/avez-vous-remarque/caracteristiques-des-jeunes-adultes/>

Les caractéristiques des étudiants et des étudiantes de l'an 2000

En quête d'autonomie

Le jeune cégépien ou la jeune cégépienne du deuxième millénaire hésite entre le besoin de devenir autonome et celui de rester dépendant.

Pour obtenir une certaine indépendance économique et accéder au monde des adultes, le jeune ou la jeune choisira, par exemple, d'avoir un travail à temps partiel. Cependant, la conciliation travail-études ne sera pas toujours facile.

Le jeune adulte ou la jeune adulte souhaite s'émanciper des adultes : il veut passer d'un rapport de dépendance à des relations plus égalitaires. Il est essentiel de ne pas confondre son besoin d'autonomie avec un désir d'opposition ou de désintérêt.

Relation avec ses pairs et avec les adultes

Les amis et les amies prennent une place importante dans la vie du jeune adulte ou de la jeune adulte. Le groupe d'amis et d'amies protège le jeune ou la jeune de l'isolement. À ce stade du développement, établir une relation amoureuse devient une préoccupation.

La plupart du temps, ces jeunes ont vécu dans de petites familles, ce qui explique qu'ils soient plus centrés sur eux-mêmes que ceux qui font partie de familles nombreuses.

Le jeune adulte ou la jeune adulte a besoin :

- D'une relation avec d'autres adultes que ses parents;
- D'un adulte avec qui il peut discuter, négocier;
- D'un adulte qui peut défendre des valeurs comme le respect, l'égalité, le refus de la violence, etc.

Développement de compétences

Sur le plan de la cognition, le cégépien ou la cégépienne de 17 ou 18 ans a habituellement atteint le stade des opérations formelles. Cependant, certains étudiants et certaines étudiantes n'ont pas encore complété leur développement cognitif.

Ceci entraîne :

- Des lacunes en ce qui concerne l'organisation de la pensée;
- Des difficultés liées à la logique;
- Une forme de « pensée magique »;
- De la difficulté à se projeter dans l'avenir.

Vision des études

Le cégépien ou la cégépienne possède un agenda chargé : travail rémunéré en dehors des cours, sport, loisirs, activités sociales, etc. Certains et certaines peinent à concilier toutes ces activités et peuvent procrastiner.

Ces jeunes adultes ont une conception de l'apprentissage qui se définit comme étant ludique, interactif et stimulant. Leur fréquentation assidue d'Internet peut engendrer chez eux une impression d'avoir compris un segment de contenu seulement après avoir lu les grands titres d'une source trouvée sur le Web.

Les étudiants et les étudiantes à besoins particuliers

*Sans discrimination ni privilège;
un droit de la personne à l'égalité des chances!*

L'équipe des Services adaptés a mis en place un *Cadre d'organisation des Services adaptés*, qui met en lumière les différents aspects de l'inclusion en classe des étudiants et des étudiantes ayant des besoins particuliers, en plus de préciser le rôle de chacun des intervenants dans un tel contexte.

Vous pouvez consulter le document original en vous rendant sur le portail dans la communauté Services adaptés/ Documents de référence/Cadre d'organisation des Services adaptés du cégep de Drummondville.

Des chances égales de réussir



Dans le but de permettre des chances égales de réussir aux étudiants et aux étudiantes du collégial, sans égard à leurs limitations ou capacités, l'Office des personnes handicapées du Québec et le réseau collégial « proposent l'approche suivante en matière de soutien, d'aménagement et de services spéciaux : permettre aux personnes de pallier leurs limitations fonctionnelles, **sans discrimination ni privilège.** »¹

¹ SERVICES ADAPTÉS. Cadre d'organisation des Services adaptés: Intégration et soutien aux apprentissages des étudiants en situation de handicap (EESH), version du 9 août 2015

Dans cette optique, l'équipe des Services adaptés du collège, en collaboration avec les autres intervenants et intervenantes, a pour mandat d'aider les étudiantes et les étudiants en situation de handicap (EESH) à pallier leurs difficultés pour mieux favoriser leur inclusion et leur réussite. Le rôle des Services adaptés consiste également à soutenir les enseignants et les enseignantes et à répondre à leurs questions.

Il est important de comprendre que **les EESH sont des personnes ayant reçu un diagnostic officiel d'un professionnel ou d'une professionnelle de la santé**. Ainsi, les mesures adaptatives mises en place découlent de ce diagnostic. Il est du devoir de l'établissement d'enseignement de mettre en place les mesures adaptatives prescrites et inscrites dans le plan d'intervention. Une lettre d'information est transmise par courriel à tous les enseignants et à toutes les enseignantes des étudiantes et étudiants concernés. L'équipe des Services adaptés coordonne la mise en œuvre de ces mesures avec les conseillers et conseillères pédagogiques et les enseignants et enseignantes. Ensemble, ils veillent à outiller les enseignants et les enseignantes pour mener à bien l'inclusion des EESH dans leur classe.

De plus, « l'équipe d'intervenants et d'intervenantes encourage les étudiants et les étudiantes à se prendre en main, mais aussi à utiliser les différentes mesures d'aide déjà disponibles au cégep [ou] les différentes mesures adaptatives suggérées par les Services adaptés, et à consulter les ressources répondant le mieux à leurs besoins qu'elles soient à l'interne ou à l'externe »².

Une problématique rencontrée doit être rapportée à l'équipe des Services adaptés. Au besoin, celle-ci sera acheminée au directeur ou à la directrice du service concerné, qui en assumera le traitement.

Les différentes situations de handicap

Les EESH qui fréquentent les classes de notre collège peuvent vivre avec différentes situations de handicap : déficience sensorielle, déficience motrice, troubles organiques, troubles neurologiques, troubles d'apprentissage, troubles de santé mentale.

² SERVICES ADAPTÉS. Cadre d'organisation des Services adaptés: Intégration et soutien aux apprentissages des étudiants en situation de handicap (ÉSH), version du 9 août 2015

La conception universelle de l'apprentissage (CUA)

Qu'est-ce que la CUA?

« La conception universelle de l'apprentissage cherche à transposer au contexte scolaire des principes d'accessibilité développés en architecture [...] par une planification centrée sur l'**anticipation** des **barrières** possibles à l'apprentissage et à la réussite et, dans la mesure du possible, de la mise en œuvre de stratégies judicieuses pour [les] pallier. La conception universelle de l'apprentissage représente donc une stratégie éducative profitable à tous les étudiants, qu'ils aient ou non des besoins particuliers ».³



Ainsi, tout au long de votre insertion professionnelle, nous vous inviterons à trouver des solutions aux besoins des EESH qui seront profitables pour l'ensemble de vos étudiants et de vos étudiantes. Pour vous aider à utiliser une pédagogie inclusive dans vos cours, n'hésitez pas à consulter vos conseillers et conseillères pédagogiques, qui travaillent en étroite collaboration avec l'équipe des services adaptés.

Vous pourrez constater que l'ensemble de ce document respecte, dans la mesure du possible, les principes de la CUA : police sans empattement, présentation de l'information sous plusieurs formes (énumération verticale, schéma, image).

³ <http://pcua.ca/cua/introduction>

Mesures adaptatives possibles pour les différents besoins des EESH

Il existe différentes mesures adaptatives qui peuvent être mises en place en fonction des besoins des étudiants et des étudiantes et de leurs difficultés respectives. Voici quelques exemples de mesures adaptatives et de mesures universelles pouvant être mises de l'avant dans vos classes.



Mesures adaptatives (accommodements)	Mesures universelles
Prise de notes par un étudiant ou une étudiante.	Stratégies de prise de notes offertes à tous ou prise de notes à tour de rôle par l'ensemble des étudiants et étudiantes. L'enseignant ou l'enseignante a alors la responsabilité de déposer les notes prises, sur Léa. Les étudiants et les étudiantes pourront ainsi y avoir accès à n'importe quel moment.
Temps supplémentaire dans la salle d'examen des Services adaptés, et ce, avec surveillance (jusqu'à 50 % du temps).	Inclus dans le temps alloué pour l'examen, et ce, pour l'ensemble des étudiants et des étudiantes.
Tutorat par les pairs	Faire travailler les étudiants et les étudiantes en équipe de deux sur certaines notions afin de maximiser la compréhension et de développer la métacognition.
Soutien à l'apprentissage : heures prescrites à l'horaire pour obtenir du soutien à l'apprentissage.	Soutien pédagogique adapté et offert en classe : aide aux devoirs, supervision de travaux, etc.

Mesures adaptatives (accommodements)	Mesures universelles
Accompagnement éducatif avec le technicien ou la technicienne en éducation spécialisée.	Enseignement de stratégies d'apprentissage par les SA pour assurer une uniformité en vue d'une consolidation et d'une généralisation, et ce, à tous les enseignants et à toutes les enseignantes. Enseignement systématique des stratégies à tous les étudiants et à toutes les étudiantes.
Soutien à la correction : utilisation d'outils de correction en plus d'une correctrice ou d'un correcteur humain pour souligner les erreurs d'orthographe et grammaticales et pour indiquer les erreurs de ponctuation (correcteurs et correctrices du CAF).	Apprentissage de stratégies d'autocorrection ou référence au CAF. L'utilisation d'outils technologiques comme l'ordinateur et un correcticiel.

« L'étudiant ou l'étudiante peut également recevoir du soutien concernant le matériel adapté tels le système MF (pour malentendants), la production en braille, l'agrandissement de textes, les productions sonores, le dictionnaire électronique ainsi que différents logiciels tels Antidote, WordQ, Inspiration, etc. »⁴.

Pour obtenir de plus amples renseignements concernant les EESH, vous pourrez :

- Accéder à la liste des mesures adaptatives (accommodements) qui lui sont accordées sur votre liste de classe dans Léa en cliquant sur le sigle (SA) sous sa photo.

Si en consultant les mesures adaptatives, vous pensez qu'une ou des mesures interfèrent avec les compétences évaluées dans le cadre de votre cours, nous vous prions d'en faire part aux Services adaptés et, ensemble, nous pourrions modifier ou remplacer la mesure concernée.

- Consulter la fiche d'information relative au diagnostic publiée dans la communauté Services adaptés sur le portail;
- Rencontrer une intervenante de l'équipe des Services adaptés.

⁴ SERVICES ADAPTÉS. Cadre d'organisation des Services adaptés: Intégration et soutien aux apprentissages des étudiants en situation de handicap (EESH), version du 9 août 2015

Les mêmes exigences pour tous

Attention aux fausses croyances! Il est clair que « l'étudiant ou l'étudiante doit se conformer aux mêmes exigences que les autres étudiants et étudiantes sans limitation et atteindre les mêmes compétences exigées dans le programme de formation.

À ce titre :

- L'étudiante ou l'étudiant sera évalué de la même façon : mêmes questions, mêmes exigences, mêmes critères. Seule la modalité de passation pourra différer : temps alloué, recours au matériel spécifique, etc.
- L'étudiante ou l'étudiant n'a pas plus le droit, en raison de sa condition, d'être indiscipliné, négligent ou absent des cours sans raison valable.
- L'étudiante ou l'étudiant a droit à l'échec et il ne doit pas être surprotégé quant à un échec potentiel.»⁵
- Les EESH doivent respecter les conditions d'admission au même titre que les autres étudiants et étudiantes.

Le rôle des enseignants et des enseignantes

Dans l'organisation des Services adaptés, chacun a son rôle à jouer, et c'est le cas pour les enseignants et les enseignantes qui travaillent de près avec ces étudiants et ces étudiantes au quotidien.

Plus particulièrement, le personnel enseignant...

- Participe à l'inclusion scolaire de tous les étudiants et de toutes les étudiantes.
- Adapte ses stratégies pédagogiques aux besoins des étudiants et des étudiantes.
- Travaille en étroite collaboration, notamment avec la Direction des études et les Services adaptés.
- Confirme les demandes d'examen des EESH*.

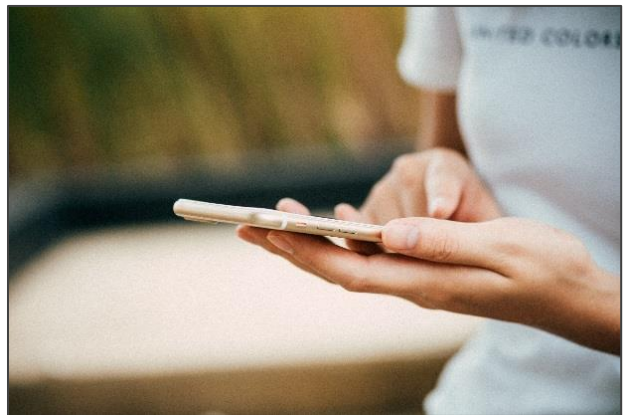
⁵ SERVICES ADAPTÉS. Cadre d'organisation des Services adaptés: Intégration et soutien aux apprentissages des étudiants en situation de handicap (EESH), version du 9 août 2015

* La responsabilité de faire une demande d'examen incombe aux EESH. Ces demandes s'effectuent sur le portail. L'enseignant ou l'enseignante reçoit une notification de la création de la demande. Des tutoriels sont disponibles sur le portail dans la communauté des services adaptés.

INFOS CUA

Au-delà du diagnostic de l'étudiant ou de l'étudiante, il importe de se concentrer sur les besoins qui en découlent et sur la façon la plus appropriée d'y répondre. Dans un contexte de CUA, le fait de trouver des solutions pour répondre à un ou à des besoins plutôt que de se concentrer sur la situation de handicap de l'étudiant ou de l'étudiante permet de répondre aux besoins de plusieurs étudiants et étudiantes à la fois et d'offrir des chances égales de réussite à tous.

Si vous avez des questions ou si vous éprouvez des difficultés dans votre enseignement dans un contexte d'inclusion en classe d'étudiants ou d'étudiantes ayant des besoins particuliers, n'hésitez pas à communiquer avec l'équipe des Services adaptés ou encore avec l'équipe des conseillers et conseillères pédagogiques.



La planification d'un cours

Avant même de commencer à planifier votre premier cours, il importe que vous ayez une vue d'ensemble de votre cours. Le fait de vous poser les questions suivantes peut vous aider à mieux situer votre cours dans le programme dans lequel vous enseignez.

- **Est-ce un cours qui est préalable à un ou à d'autres cours?**

Si c'est le cas, vous devez vérifier dans le plan-cadre si les deux cours ont des compétences communes et en tenir compte.

- **Est-ce un cours qui suit un autre cours dans une logique de progression?**

Si ce cours est la suite d'un autre, vérifiez les balises de contenu du cours suivant pour éviter la redondance.

- **Est-ce un cours de première session?**

Allez voir la section sur la pédagogie de première session.

- **Quelle est la pondération de mon cours? (Par exemple, 1-3-2)**

La grille de cours indique trois chiffres : le 1^{er} correspond aux périodes de théorie, le 2^e, aux périodes de travaux pratiques et le 3^e, aux périodes de travail à la maison.

- **Quelles sont les évaluations prévues au plan-cadre?**

Vous devez respecter les évaluations du plan-cadre pour assurer l'équité si le cours est donné par plus d'un enseignant ou plus d'une enseignante.



Au regard du plan-cadre ou encore d'un ancien plan de cours qui aurait pu vous être fourni :

1- Tentez de classer les objets d'apprentissage selon une logique progressive, ce qui vous permettra de visualiser tout ce qui est à voir au cours de vos 15 semaines de cours et de vous assurer que les étudiants et les étudiantes développent la ou les compétences visées d'une façon logique et progressive.

2- Assurez-vous de placer les évaluations dans votre séquence de cours.

3- Vérifier si tous les éléments à enseigner et à apprendre ont été abordés avant la date de l'examen en question.

4- Mentionnez la date de l'examen, de même que les exigences d'évaluation et transmettez ces informations à vos étudiants et à vos étudiantes (voir la section sur l'évaluation).

Dans le cas où votre cours serait en lien plus étroit avec d'autres cours du programme, prenez le temps de consulter les autres enseignants ou enseignantes qui donnent ces cours, de façon à éviter les répétitions.

Certains rappels peuvent être faits, mais il faut éviter que les étudiants et les étudiantes aient l'impression de revoir le même contenu d'un cours à l'autre.

INFOS CUA

La planification d'un cours est essentielle pour varier les stratégies d'enseignement-apprentissage et pour offrir un cours dynamique qui suscite l'intérêt des étudiants et des étudiantes.

Cela vous permet de les informer du déroulement de la session et de leur donner des plans de leçons.

Ces derniers permettent, entre autres, à l'étudiant ou à l'étudiante :

- De structurer sa prise de notes;
- De se situer dans le temps;
- De mieux gérer l'apprentissage.

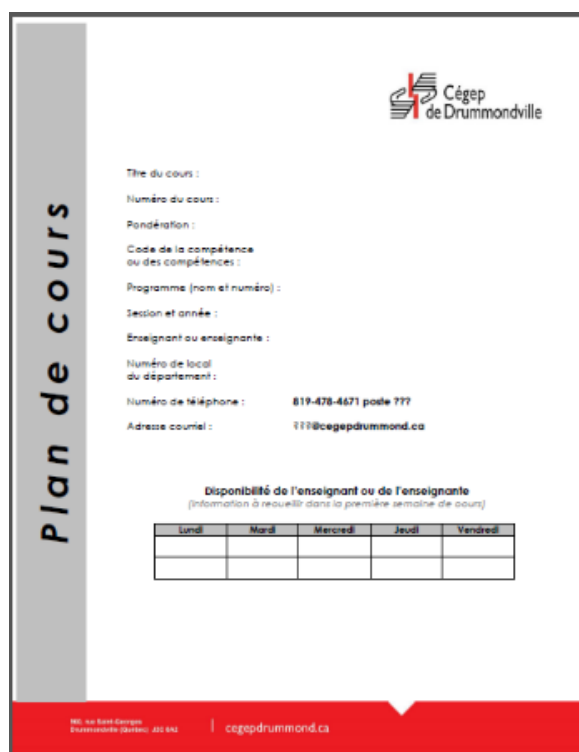
Grâce à la planification, l'enseignant ou l'enseignante est en mesure :

- D'annoncer rapidement les évaluations;
- De mettre les notes sur le portail;
- De faire des liens entre les leçons et entre les cours du programme;
- De diminuer le stress.

Le plan de cours

L'élaboration du plan de cours peut s'avérer une tâche complexe lorsqu'on ne connaît pas les outils mis à notre disposition pour élaborer le cours et son contenu.

Vos conseillers et vos conseillères pédagogiques peuvent vous aider à comprendre les différentes parties de ce document. Vous trouverez un modèle à utiliser sur le portail dans la communauté *ENSEIGNANTS/ Programmes d'études/ Plan de cours/ Modèle de plan de cours*. Pour élaborer votre plan de cours, vous aurez besoin du plan-cadre, de la PIEA et de la PDEA.



Le document est un formulaire intitulé "Plan de cours" pour le Cégep de Drummondville. Il contient des champs à remplir pour les informations de base du cours et de l'enseignant. À la fin, il y a un tableau pour indiquer la disponibilité de l'enseignant par jour de la semaine.

Plan de cours

Cégep de Drummondville

Titre du cours :
Numéro du cours :
Pondération :
Code de la compétence ou des compétences :
Programme (nom et numéro) :
Session et année :
Enseignant ou enseignante :
Numéro de local du département :
Numéro de téléphone : 819-478-4671 poste 777
Adresse courriel : 777@cegepdrummond.ca

Disponibilité de l'enseignant ou de l'enseignante
(Information à recueillir dans la première semaine de cours)

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi

901, rue Saint-Jacques
Drummondville (Québec), J2C 6N1 | cegepdrummond.ca

INFOS CUA

Le plan de cours est en quelque sorte un contrat entre l'enseignant ou l'enseignante et ses étudiants et étudiantes.

Ce plan de cours, une fois présenté aux étudiants et aux étudiantes lors du premier cours de la session, leur permet de mieux comprendre le rôle du cours dans leur programme, de même que les apprentissages à réaliser.

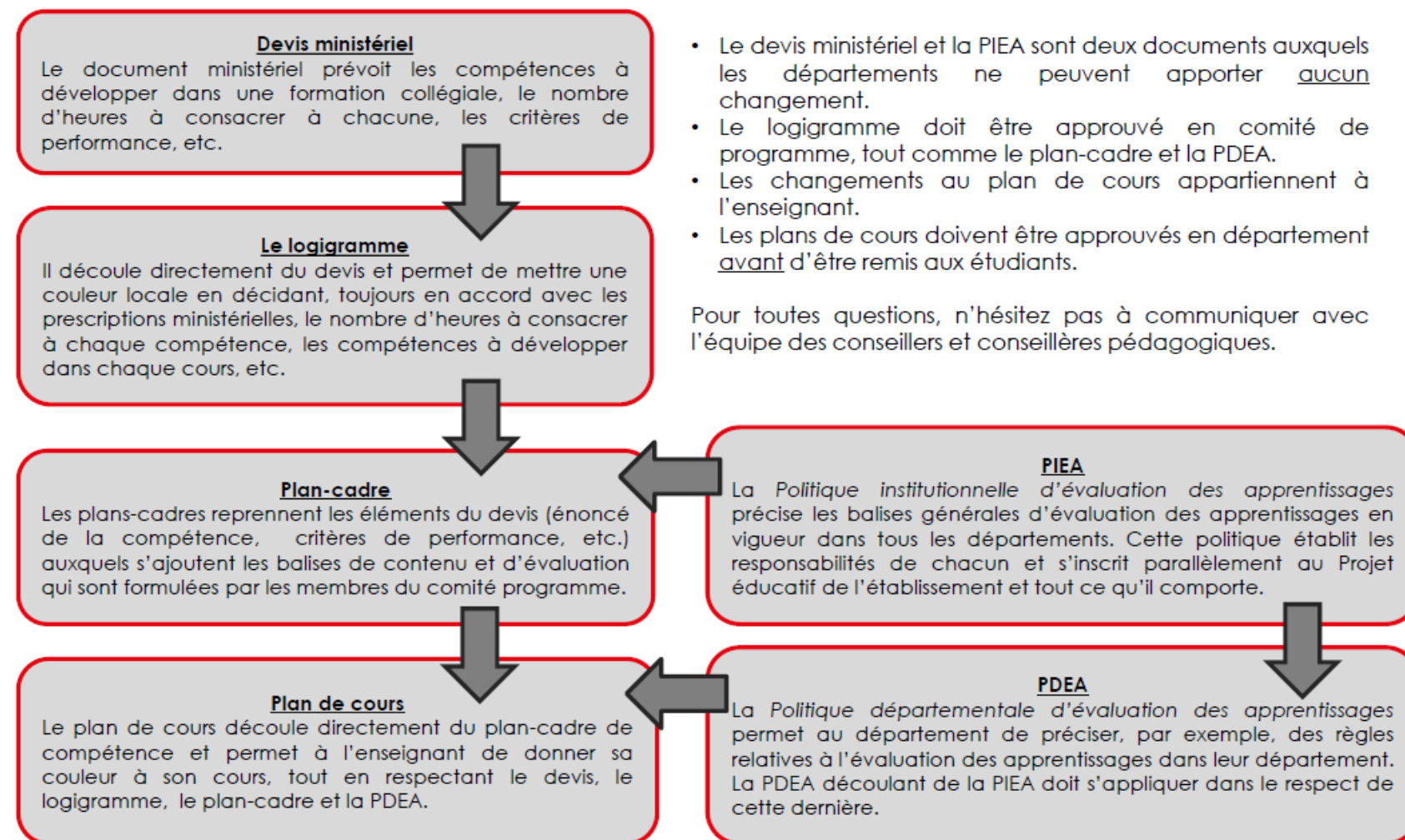
Une présentation des examens et des travaux liés au cours permet à l'étudiant et à l'étudiante de se préparer aux évaluations et de bien planifier le déroulement de leur session.

Il est important de déposer le plan de cours sur le portail en prévision du premier cours. Si vous souhaitez apporter des modifications à votre plan de cours durant la session, vous devez en aviser les étudiants et les étudiantes, de même que la Direction des études (voir PDEA).

Se situer en un coup d'œil

Les documents qui régissent les cours et leur interrelation

Les documents qui régissent les plans de cours produits par les enseignants et les enseignantes sont nombreux et il n'est pas toujours facile de s'y retrouver. Ainsi, le schéma ci-dessous peut vous aider à prendre des décisions éclairées. Par exemple, si vous décidez d'apporter des changements à votre plan de cours, assurez-vous que ces derniers respectent les orientations des documents desquels il découle (devis, logigramme, plan-cadre et PDEA).



Documents essentiels pour l'élaboration du plan de cours		
Plan-cadre	PIEA	PDEA
<p>Lien(s) avec les autres cours.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rôle du cours dans le programme. • Lien(s) avec le projet éducatif. <p>Présentation de la ou des compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Code de la compétence; • Énoncé de la compétence (éléments de compétence); • Contexte de réalisation et critères de performance; • Modalités d'évaluation formative et d'évaluation sommative (travaux, examens, etc.) 	<p>Modalités de révision de notes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Délai pour compléter les apprentissages d'un cours (incomplet temporaire); • Plagiat ou fraude. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pondération et épreuve finale (minimalement 35 %) • Exigences de correction concernant le français écrit. • Exigences pour la présentation matérielle des travaux. <p>Les exigences particulières du cours en référence à la PDEA :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Présence; • Participation; • Pénalités.

Élaborer une situation d'enseignement-apprentissage

La planification des cours (plan de leçon) est souvent négligée, bien que cette dernière permette de prendre en compte tous les éléments nécessaires à un enseignement de qualité basé sur les compétences à développer.

Pourtant, il n'est pas toujours facile d'élaborer une situation d'enseignement-apprentissage qui tient compte :

- Des contenus d'apprentissage;
- Des compétences à développer;
- Du type d'étudiantes et d'étudiants ciblés;
- Du contexte dans lequel on enseigne.

Pour vous aider dans cette tâche qui deviendra plus facile au fil des ans, voici une démarche contenant les étapes à suivre pour élaborer une situation d'enseignement-apprentissage.

Les étapes d'une situation d'enseignement-apprentissage

Une séquence d'enseignement est, généralement, un processus en quatre étapes. Une stratégie d'enseignement efficace doit donc prévoir chacune de ces étapes. Il est à noter qu'il n'est pas nécessaire que ces étapes se déroulent dans le même cours, la durée du processus variant en fonction des objectifs poursuivis par la démarche.

Étape 1 : Amorce/Introduction/Déclencheur

Cette étape sert à motiver les étudiants et les étudiantes, à les engager dans la démarche d'apprentissage. Elle est donc essentielle.

Vous devriez :

- Susciter l'intérêt;
- Annoncer le sujet du cours;
- Dresser les grandes lignes du cours à venir.

Vous devriez surtout démontrer :

- La pertinence des apprentissages;
- L'intérêt de faire ces apprentissages.

Il est très bénéfique de :

- Faire des liens avec les apprentissages antérieurs faits dans votre cours, dans un cours préalable ou dans un autre cours;
- Vérifier les connaissances de vos étudiants et de vos étudiantes.

Certaines fois, leurs connaissances peuvent vous servir de point de départ. D'autres fois, des conceptions erronées d'un sujet ou d'un concept devront être déconstruites pour faciliter l'apprentissage de la notion.

Voici quelques exemples d'amorce :

- Présentez une courte vidéo portant sur un sujet de votre cours;
- Questionnez la classe sur le sujet abordé dans le cours;
- Demandez aux étudiants et aux étudiantes de faire une recherche sur Internet sur un sujet ou un mot donné.

Étape 2 : Activité d'apprentissage/Expérimentation/Nœud

La deuxième étape est réellement celle qui consiste à acquérir de nouvelles connaissances, à développer de nouvelles habiletés, attitudes et compétences.

Il est alors temps pour vous de varier les stratégies pour faire apprendre vos étudiants et vos étudiantes.

Voici quelques exemples des stratégies :

- Lecture dirigée;
- Travail en petit groupe;
- Classement;
- Conférence;
- Compte rendu de lecture;
- Discussion;
- Écriture dirigée.



Vous trouverez une liste de différentes stratégies d'enseignement dans le chapitre intitulé Les stratégies d'enseignement-apprentissage. Le fait de planifier ce que vous souhaitez faire vous aide à :

- Faire des liens avec les évaluations à venir ou la profession;
- Mieux gérer le temps;
- Mieux répondre aux questions de vos étudiants et de vos étudiantes;
- Ne rien oublier.

Lorsque vous utilisez différentes stratégies pédagogiques, cela vous permet de :

- Dynamiser le cours;
- Rejoindre plusieurs étudiants et étudiantes;
- Garder l'intérêt de vos étudiants et de vos étudiantes.

Étape 3 : Objectivation/Réflexion

C'est à cette étape que les étudiants et les étudiantes peuvent réellement prendre conscience de ce qu'ils ont appris. C'est aussi pour vous le temps de vérifier la façon dont les apprenantes et les apprenants définissent ce qu'ils ont appris.

En effet, s'ils ne peuvent l'expliquer correctement ou encore s'ils semblent revenir rapidement à leurs présupposés, vous savez qu'il reste du chemin à faire. Vous pouvez ainsi demander aux étudiantes et aux étudiants de présenter les travaux réalisés, partager leur expérience, leurs questionnements, les solutions envisagées, tout en favorisant le partage des savoirs et la réflexion.

Étape 4 : Réinvestissement/Transfert des acquis/Démonstration de la compétence

Cette étape permet à l'enseignant ou à l'enseignante et à l'étudiant ou à l'étudiante de vérifier que les nouveaux savoirs peuvent être employés de façon pertinente dans un contexte authentique et liés, par exemple, au marché du travail ou au contexte universitaire.

Si vous souhaitez avoir du soutien durant l'élaboration de vos situations d'enseignement-apprentissage, n'hésitez pas à vous tourner vers vos collègues enseignants ou enseignantes ou encore vers les conseillers ou les conseillères pédagogiques. C'est avec plaisir que nous vous aiderons.

Chacune des étapes de l'élaboration d'une situation d'enseignement-apprentissage est importante dans un contexte de CUA :

- La première étape permet de susciter l'intérêt des étudiants et des étudiantes, ce qui contribue à augmenter leur motivation à apprendre et leur attention en classe.
- La deuxième permet de rejoindre plusieurs types d'apprenantes et d'apprenants en leur permettant de faire des apprentissages significatifs.
- La troisième étape permet de valider la compréhension des étudiants et des étudiantes, de répondre à leurs questions et de réajuster le tir au besoin.
- La dernière étape permet de valider si les apprentissages réalisés peuvent être transférés dans un contexte authentique et d'offrir du soutien aux étudiants et aux étudiantes, si nécessaire.

Le premier cours

L'importance du cours

« La première rencontre entre les élèves et le professeur est déterminante pour la réussite de l'ensemble du cours. C'est dans le premier contact que se forment, et souvent se figent, les « images » que les élèves se font des divers aspects du cours » (Aylwin, 1994).

En ce sens, il importe, selon Ulric Aylwin, de démontrer, dès le premier cours, l'importance pour les étudiants et les étudiantes de suivre le cours en question. « Notre cours se situe dans un programme; quels sont donc les autres cours qui le précèdent, l'accompagnent ou le suivent? Quelle est la spécificité de celui-ci? Quels en sont les enjeux majeurs? La motivation des élèves dépendra d'abord de la réponse que nous donnerons à ces questions » (Aylwin, 1994).

Présentation de l'enseignant ou de l'enseignante

Il importe aussi que l'enseignant ou l'enseignante se présente. À cet effet, Aylwin (1994) suggère quelques aspects à aborder :

- Les motifs pour lesquels on s'est spécialisé dans cette discipline;
- Les valeurs principales auxquelles on tient dans l'enseignement;
- Les grandes lignes ou étapes de notre carrière;
- Les autres champs d'intérêt qu'on cultive.



Présentation des étudiants et des étudiantes

Par la suite, vous pouvez, vous aussi, demander aux étudiants et aux étudiantes de se présenter. Cela vous permettra non seulement de mieux connaître vos étudiants et vos étudiantes, mais aussi de créer une dynamique de groupe intéressante. Vous pouvez faire cette présentation sous forme de jeu ou encore en demandant aux étudiants et aux étudiantes de se présenter à tour de rôle en

énonçant certains aspects comme leur nom, l'objectif poursuivi à la fin des études, les connaissances du sujet du cours, etc.

Ces informations pourront vous être utiles lorsque viendra le temps de choisir des exemples liés aux intérêts, expériences passées et connaissances des étudiants et des étudiantes.

Présentation des règles de classe

Durant le premier cours, il est important de déterminer et d'énoncer les règles de classe. Pour en savoir plus, vous pouvez consulter la section sur la gestion de classe.

Présentation du plan de cours

Comme le stipule la PIEA, le plan de cours doit être présenté aux étudiants et aux étudiantes au premier cours de la session. Il est important d'insister sur les règles concernant les absences, le plagiat, les attitudes inacceptables, etc.

INFOS CUA

Le premier cours permet à l'enseignant ou à l'enseignante, grâce à la collaboration des étudiants et des étudiantes, de créer un climat de confiance propice à l'engagement de chacun dans le cheminement proposé. De plus, c'est l'occasion pour l'enseignant ou l'enseignante de démontrer la pertinence du cours ce qui, une fois de plus, pourra augmenter la motivation des étudiants et des étudiantes dans l'apprentissage. La motivation à apprendre est souvent garante des apprentissages réalisés.

La rétention des informations

Pour que les étudiantes et les étudiants puissent retenir les informations qu'ils reçoivent, l'enseignant ou l'enseignante doit tenir compte de deux critères lors de la préparation de ses cours. Selon Sousa (2002), « Chaque fois que la mémoire de travail d'un apprenant décide qu'une information n'a pas de sens ou de pertinence, la possibilité qu'elle soit retenue est extrêmement faible [...]. Si l'un des deux critères s'avère présent, la probabilité de stockage augmente de façon significative [...]. Si on retrouve les deux, les chances d'assimilation à long terme sont très élevées. »

Sentiment de sécurité

Avant que des étudiants et des étudiantes « ne se concentrent sur un enseignement cognitif, ils doivent se sentir en sécurité sur les plans physique et émotionnel » (Sousa, p.45). Ainsi, le climat de classe que vous établirez dès le début de la session avec vos étudiants et vos étudiantes favorisera, ou non, la rétention des informations présentées dans votre cours.

En effet, si une étudiante ou un étudiant sent qu'il ne peut pas poser de questions sans se faire juger par ses pairs ou encore par l'enseignant ou l'enseignante, il n'est pas placé dans un climat propice à l'apprentissage. « L'enseignant peut favoriser la stabilité émotionnelle dans la classe en établissant un climat positif qui encourage les élèves à prendre des risques appropriés. Les élèves doivent sentir que l'enseignant cherche à les aider à être des individus corrects, et non qu'il veut les prendre en défaut » (Sousa, 2002).

Sens et signification donnés à l'apprentissage

D'autres facteurs vont aussi jouer sur la capacité de rétention des informations par les étudiants et les étudiantes. En effet, pour qu'une information soit retenue par l'étudiante ou l'étudiant, il semblerait que cette information doit avoir du sens pour lui et qu'elle soit pertinente pour lui. En ce qui concerne le « sens » d'une information, « “Est-ce que cela a du sens?” revient à dire : puis-je comprendre ce que l'on veut m'inculquer sur la base de mon expérience? Est-ce que cette information “colle” à ce que je sais de la façon dont le monde fonctionne? Quand l'élève dit : “Je ne comprends pas”, cela signifie qu'il éprouve de la difficulté à saisir le sens de ce qu'on cherche à lui transmettre » (Sousa, 2002).

En ce qui a trait à la signification, cela est propre à chacun. Cependant, le fait, pour une étudiante ou un étudiant, de se questionner sur la signification de quelque chose revient pour lui à se questionner sur la pertinence de ce nouvel apprentissage. L'étudiante ou l'étudiant doit comprendre la nécessité d'apprendre cette nouvelle information en plus de voir la possibilité d'utiliser cette nouvelle connaissance ou habileté.

Moment de l'enseignement

Le moment où l'information est présentée viendra aussi jouer sur la capacité de rétention de l'apprenant ou de l'apprenante. En effet, « L'effet "début-fin" décrit le phénomène par lequel, pendant la présentation d'une leçon, nous avons tendance à mieux nous souvenir de ce qui est présenté en premier et en dernier. En effet, on observe une période de grande écoute au début de la séquence, et une seconde période de grande écoute à la fin. Enfin, il se produit au milieu de la séquence une période de faible intensité durant laquelle nous retenons peu d'éléments. Une utilisation judicieuse de cet effet peut avoir de grandes répercussions sur la rétention » (Sousa, 2002).

Méthode d'enseignement privilégiée

La rétention de l'information peut aussi varier en fonction de la méthode d'enseignement qui a été privilégiée par l'enseignant ou l'enseignante. Voici donc un tableau mettant en lumière le pourcentage moyen de rétention du contenu après 24 heures, selon la méthode d'enseignement. Notez que les informations contenues dans ce tableau sont tirées du livre de Sousa (2002).

Méthode d'enseignement	Taux moyen de rétention après 24 heures
Conférence ou enseignement magistral	5 %
Lecture	10 %
Audiovisuel	20 %
Démonstration	30 %
Discussion de groupe	50 %
Exercice pratique	75 %
Enseigner aux autres/Utilisation immédiate de l'apprentissage	90 %

Il est à noter que cela ne veut pas dire que la même méthode d'enseignement doit toujours être utilisée, et ce, dans tous les contextes. Il faut plutôt varier les stratégies d'enseignement-apprentissage en fonction des contenus à faire apprendre, des étudiants et des étudiantes, du niveau de développement de la compétence, des connaissances antérieures, etc.

Les différentes stratégies d'enseignement-apprentissage et leur application en classe

Il n'est pas toujours facile de varier les stratégies d'enseignement-apprentissage. Malgré le nombre important de stratégies qui existe, encore faut-il savoir les intégrer à sa pratique et être en mesure de choisir les bonnes stratégies en fonction de son intention pédagogique.




Nous avons regroupé, dans le tableau ci-dessous, une liste de suggestions pouvant être utiles aux enseignants et aux enseignantes. Comme il ne s'agit que de pistes, il ne tient qu'à vous d'utiliser les stratégies dans un autre contexte.

Différentes stratégies d'enseignement-apprentissage	
1	Analyse comparative Processus de la pensée structuré par l'enseignant, utilisant la description, la classification et l'analyse pour trouver, illustrer et évaluer les similarités et les différences entre des ensembles de données (Legendre, 1993, p.42).
2	Apprentissage en petits groupes Façon d'organiser les expériences du programme d'études afin d'assurer la participation des élèves et l'interdépendance des tâches d'apprentissage. Les élèves ont besoin de l'orientation et de l'appui de l'enseignant afin d'apprendre comment travailler en coopération, de façon efficace et organisée (CSPNE, 2013).

3	<p>Apprentissage coopératif</p> <p>Les apprenants apprennent des uns des autres, ainsi que de l'enseignant et de l'environnement. Il s'agit d'une interdépendance positive : chacun travaille à la réalisation de l'objectif commun en assumant ses propres responsabilités.</p> <p>Une attention particulière est portée sur l'enseignement des habiletés de coopération : travail de groupe, réflexion sur l'expérience vécue, compréhension du travail en équipe par des activités organisées par l'enseignant. L'évaluation du fonctionnement du groupe par les apprenants est indispensable. (Kozlowski Dorothée-CPUQ 2013)</p>
4	<p>Arroseur arrosé</p> <p>Après quelques heures de cours, le professeur regroupe les étudiants en équipes de quatre ou cinq et les invite à préparer une ou deux questions d'examen auxquelles le professeur aurait de la difficulté à répondre. Au bout de dix à quinze minutes, il demande aux équipes de formuler une question à laquelle il tentera de répondre. Si la question est mal formulée, il peut demander de l'explicitier en indiquant en quoi elle est mal formulée (Archambault, 2012).</p>
5	<p>Carte conceptuelle / Schéma de concepts</p> <p>Après un exposé théorique d'une quinzaine de minutes, le professeur regroupe les étudiants deux à deux et leur demande de faire en deux ou trois minutes un schéma logique des principales idées de l'exposé. Il regroupe ensuite les dyades deux à deux pour comparer leur schéma respectif. Avec l'aide du reste de la classe, il complète enfin, s'il y a lieu, ces schémas de concepts (Archambault, 2012).</p>

6	<p>Casse-tête</p> <p>La méthode d'apprentissage coopératif est de permettre aux élèves d'acquérir des perspectives et des points de vue variés en participant à des groupes spéciaux, en mettant en commun et en intégrant les connaissances acquises au sein d'un groupe (PEDAGONET, 2013).</p>
7	<p>Classement</p> <p>Forme de réflexion inductive dans laquelle les critères établis ou proposés par les élèves permettent de classer et de désigner des groupes (CSPNE, 2013).</p>
8	<p>Compte rendu de lecture</p> <p>Le compte rendu de lecture décrit les rapports réfléchis et personnels que les élèves ont avec des idées, des émotions, le langage et les expériences qui se rapportent à un texte littéraire (CSPNE, 2013).</p>
9	<p>Conférence</p> <p>Une personne spécialiste de l'extérieur de l'école est invitée à venir présenter des idées, des points de vue différents, des opinions et des expériences concrètes, et à répondre aux questions posées par les étudiants (CSPNE, 2013).</p>
10	<p>Création de problèmes</p> <p>La création de problèmes est une composante de la résolution de problèmes qui permet aux élèves et à l'enseignant non seulement de résoudre des problèmes, mais également d'appliquer leur créativité et leur esprit critique afin d'élaborer de nouveaux problèmes qui stimulent les réflexions des autres élèves (CSPNE, 2013).</p>



11	<p>Critique du critique</p> <p>Le professeur présente un court texte descriptif d'un fait social ou psychologique vécu, d'une œuvre littéraire ou philosophique, d'un évènement artistique ou politique. Il présente ensuite sous forme journalistique (critique, chronique ou éditorial) une analyse de ce fait, de cette œuvre ou de cet évènement dans lequel il a intentionnellement glissé quelques erreurs types qui vont à l'encontre des règles impliquées dans la discipline abordée dans le cours. Il demande aux étudiants de repérer ces erreurs et d'en décrire la nature. Pour diagnostiquer ce qui a été compris et ce qui ne l'a pas été, tout en évitant un travail fastidieux de correction, il demande aux étudiants les erreurs qu'ils ont repérées et juge au « pifomètre » des résultats obtenus (Archambault, 2012).</p>
12	<p>Croquis</p> <p>Les croquis constituent une stratégie qui permet aux élèves de représenter sous forme d'illustration, pendant ou immédiatement après une présentation, les idées qu'ils ont</p> 
13	<p>Le groupe de discussion</p> <p>Il s'agit d'un échange entre les apprenants, sur un sujet donné, pendant un temps déterminé et sous la supervision de l'enseignant. La parole est à l'apprenant qui doit avoir des ressources à disposition afin d'être documenté et préparé. L'enseignant est alors le médiateur.</p> <p><u>Le groupe de discussion peut prendre différentes formes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ La plénière <ul style="list-style-type: none"> - Tout le monde participe à la même discussion et obtient les mêmes informations. - Une formule intéressante pour conclure ou résumer la situation. ➤ Le buzz groupe (ou brouhaha) <ul style="list-style-type: none"> - Une discussion décentrée pendant un temps très court. - Les groupes de bourdonnements (de 4 à 10) sont créés.

➤ **Un/ deux/ tous (5 à 10 minutes)**

- Une question est posée et suivie d'une réflexion individuelle.
- L'apprenant discute de sa réflexion avec son voisin.
- On partage les idées en grand groupe.

Une variante : un/deux/quatre (10 à 15 minutes)

➤ **Quescussion (5 à 10 minutes)**

- Au départ, un problème, un énoncé, un texte provocateur;
- Ensuite, une discussion entièrement composée de questions;
- En résumé, une formule qui permet aux apprenants de poser toutes les questions qu'ils ont à l'esprit.

➤ **La racine carrée**

- Le groupe est divisé en autant d'équipes que la racine carrée du nombre total d'apprenants (ou le carré le plus proche).
- Chaque apprenant a une lettre et un chiffre.
- 1^{re} étape : les apprenants ayant la même lettre se rassemblent et discutent.
- 2^e étape : les apprenants ayant le même chiffre se rassemblent pour résumer les conclusions.

➤ **Philipps 6/6**

- Une recherche, en temps limité, par groupe de 6.
- Le groupe est divisé en équipe de 6 personnes pour discuter autour d'une question précise pendant 6 minutes.
- Un rapporteur doit être désigné dans chaque groupe.

➤ **La tournante**

- Des groupes de 4 à 6 sont composés.
- Après la première phase de discussion, on fait tourner un membre de chacun des groupes.
- Une formule qui oblige à faire le point et entamer une discussion avec un nouveau regard.
- Pendant les rotations, l'enseignant peut ajouter des informations ou des questions supplémentaires.

➤ **Le débat**

- Deux groupes sont composés, avec des idées opposées à défendre.
- Chaque groupe prépare son argumentation au préalable.

Deux membres du groupe sont invités à présenter et à défendre un point de vue opposé sur un sujet controversé. Le débat est suivi d'une discussion ouverte entre l'ensemble des étudiants. (Archambault, 2012)


	<p>➤ Le panel</p> <ul style="list-style-type: none"> - Une variante du débat quand plusieurs points de vue sont à défendre. - Un panel (quelques apprenants ou personnes extérieures) doit défendre un point de vue (ils sont préparés et documentés). - Les autres apprenants posent des questions. (Kozlowski Dorothée-CPUQ 2013)
14	<p>Démonstration</p> <p>Activité dans laquelle le professeur ou une autre personne utilise des exemples, des expériences ou une autre performance réelle pour illustrer un principe ou indiquer comment faire quelque chose (Legendre, 1993, p.327).</p>
15	<p>Diagramme</p> <p>Représentation graphique et schématique d'informations interdépendantes ou encore, des opérations interreliées de la résolution d'un problème (Legendre, 1993, p.347).</p>
16	<p>Écriture dirigée</p> <p>Stratégie qui permet d'orienter les réflexions des élèves à partir d'expériences de rédaction qui favorisent leur compréhension des processus, des objectifs et des formes (CSPNE, 2013).</p>
17	<p>Écrivain collectif</p> <p>En équipe de 3 ou 4 étudiants, chacun est invité à participer à l'écriture d'un poème ou d'un couplet de chanson sur un thème relié à un concept fondamental abordé pendant le cours. Le poème doit illustrer quelques applications du concept (Archambault, 2012).</p>




18	<p>Énigme</p> <p>Au début d'une période de cours, demander aux étudiants de résoudre une courte énigme ou devinette qui a un certain rapport avec les habiletés ou les compétences qui seront développées dans les heures suivantes. Au bout de quelques minutes, leur donner la solution et la manière d'y arriver. À la fin de la période, demander aux élèves quels rapports ils voient entre la devinette et l'objet du cours (Archambault, 2012).</p>
19	<p>Enquête</p> <p>Une enquête est une stratégie qui permet de faire des apprentissages, de poser des questions et de résoudre des problèmes lors d'activités en classe, ou d'effectuer une recherche à propos d'un sujet, d'une question, d'un phénomène ou d'une idée (CSPNE, 2013).</p>
20	<p>Enseignement assisté par ordinateur</p> <p>Ensemble des savoirs, des activités et des méthodes d'utilisation interactive de l'ordinateur comme agent pédagogique (Legendre, 1993, p.510).</p> <p>Les TIC sont désormais considérées comme un support à l'enseignement, et ce peu importe la stratégie d'enseignement-apprentissage retenue par l'enseignant ou l'enseignante. Sachez que les possibilités sont grandes, voire infinies. L'équipe des conseillers et conseillères pédagogiques a créé plusieurs outils et tutoriels pour faciliter l'utilisation de ces dernières. Consultez la communauté TIC - Technologies de l'information et de la communication sur le portail ou votre conseillère pédagogique pour plus d'informations.</p>
21	<p>Enseignement par les pairs</p> <p>Enseignement dispensé d'une façon individuelle ou en groupe par d'autres élèves (Legendre, 1993, p.525).</p>

22	<p>Entrevue</p> <p>Cette conversation ou ce dialogue favorise la collecte des données ou de points de vue nouveaux auprès de la personne interviewée (PEDAGONET, 2013).</p>
23	<p>Études de cas</p> <p>Situation problématique présentée à un groupe qui doit en trouver la solution par la simulation (Legendre, 1993, p.565).</p> <p>Le contenu est vu au préalable par les apprenants. Un problème fictif ou réel est proposé afin de poser un diagnostic, de proposer des solutions et de déduire des règles ou principes applicables à des cas similaires. La rédaction du cas (par l'enseignant ou par les élèves) est une étape délicate. Par la suite, l'analyse du cas se fait en plénière ou par groupe. (Kozlowski Dorothée-CPUQ 2013)</p>
24	<p>Excursion d'études</p> <p>Voyage éducatif dans des lieux où les élèves peuvent observer, étudier ou approfondir un objet d'études situé directement dans un environnement habituel (Legendre, 1993, p.592).</p>
25	<p>Exercices en petit groupe</p> <p>Les élèves font des exercices et des révisions en dyades ou en petits groupes, afin de consolider leurs connaissances ou d'approfondir leurs compétences (CSPNE, 2013).</p>
26	<p>Expérience sur le terrain</p> <p>Stage pratique d'un étudiant dans une situation réelle d'études ou de travail (Legendre, 1993, p.595).</p>



27	Explications orales Fait qu'un intervenant fasse des commentaires, des remarques, fournisse des renseignements ou s'appuie sur des démonstrations ou des illustrations pour rendre plus intelligibles et faire mieux intégrer un objectif par un sujet (Legendre, 1993, p.596).
28	Exposé informel Discours oral du professeur régulièrement interrompu par les interventions venant des étudiants; technique intermédiaire entre l'exposé magistral et le séminaire, qui comporte un partage de l'initiative entre le professeur et les étudiants (Legendre, 1993, p.596).
29	Exposé magistral Exposé oral, sans interruption, d'un professeur à un groupe d'étudiants (Legendre, 1993, p.597).
30	Exposé multimédia Présentation réalisée avec l'utilisation systématique d'un éventail varié de médias audiovisuels comme moyen de transmission de l'information (Legendre, 1993, p.599). 
31	Expression d'un autre point de vue L'expression d'un autre point de vue est une stratégie qui permet aux élèves de développer leurs capacités en matière de réflexion critique et d'examiner diverses questions de différentes perspectives (CSPNE, 2013).

32	<p>Jeu de rôles</p> <p>Deux ou plusieurs membres du groupe jouent chacun un rôle, en se mettant dans la peau de leur personnage et en improvisant leurs réparties au fur et à mesure du déroulement de la scène. Cette dernière peut avoir pour thème une situation de la vie de tous les jours ou peut être représentative d'une problématique issue de diverses disciplines des sciences ou des techniques appropriées (Archambault, 2012).</p> <p>L'interprétation du rôle doit être spontanée et libre afin de faire mieux comprendre les comportements. Le jeu de rôles mise sur l'intervention de la subjectivité quant à l'interprétation. Il existe différentes formes du jeu de rôles :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Centralisée : Les apprenants sont répartis en groupes. Chaque groupe a un rôle à jouer. Il y a un observateur par groupe. ➤ Décentralisée : Une variante de la centralisée, mais chaque groupe interprète le même scénario de manière simultanée. ➤ L'aquarium : Les apprenants sont observés par d'autres apprenants placés autour d'eux pour une analyse critique de la scène. ➤ Le théâtre-forum : Une variante de l'aquarium dans laquelle un observateur peut interrompre le jeu et se substituer à un des personnages pour réinterpréter la situation. <p>(Kozlowski Dorothée-CPUQ 2013)</p>
33	<p>Jeu éducatif</p> <p>Jeu conçu pour susciter l'acquisition de connaissances et le développement d'habiletés chez l'apprenant (Legendre, 1993, p.766).</p> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Jeu-questionnaire ➤ Mots entrecroisés ➤ Chercher l'erreur

	<p>➤ Tournoi</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le contenu est vu au préalable par les apprenants - Une compétition entre : <u>Deux groupes</u> : deux chefs d'équipe choisissent les coéquipiers. <u>Plusieurs petits groupes</u> désignés par l'enseignant (afin d'équilibrer les équipes). <u>Une variante</u> : « le bumping » ou changement d'équipe pour certains apprenants après un laps de temps ou la réalisation d'une tâche. <p>➤ Puzzle (ou jigsaw)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un problème ou un concept est divisé en petites parties. - Des groupes sont créés et le nombre de participants est fonction du nombre de parties à explorer. - Chaque groupe reçoit une lettre et chaque membre un chiffre (exemple : N5). - Les apprenants qui ont le même chiffre se regroupent pour travailler autour de la même thématique. - Chacun rejoint ensuite son groupe et chacun explique sa partie afin de former un tout, de réaliser une tâche globale... <p>(Kozlowski Dorothée-CPUQ 2013)</p>
34	<p>Journal de bord</p> <p>Méthode de travail consistant à tenir, au fur et à mesure de leur déroulement, le relevé des activités accomplies, avec toutes les remarques pertinentes (Legendre, 1993, p.766).</p>
35	<p>Lecture dirigée</p> <p>Processus qui permet aux élèves d'établir des objectifs de lecture et de faire des prévisions à propos des textes qu'ils lisent (CSPNE, 2013).</p> 
36	<p>Plan de travail</p> <p>Un plan de travail est un résumé organisé en fonction d'un modèle, qui est fourni à titre de marche à suivre et permet de réaliser le produit choisi (CSPNE, 2013).</p>

37	<p>Projet</p> <p>La réalisation d'une œuvre et l'intégration de différentes matières.</p> <p>Il s'agit d'une activité de synthèse très efficace. La réalisation peut se faire individuellement ou en équipe. La mise en commun des différents projets est une étape très importante. Un suivi balisé doit être prévu par l'enseignement. (Kozlowski Dorothée-CPUQ 2013)</p>
38	<p>Question d'examen</p> <p>Quelques jours avant un examen, le professeur demande à chacun des élèves de rédiger individuellement une question d'examen répondant à deux critères :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Elle couvre un aspect important de la matière qui sera l'objet de l'examen; 2. Elle est formulée de façon ouverte, elle fait appel au traitement d'informations plutôt qu'à la mémoire de faits, lois ou formules. <p>Au bout d'une dizaine de minutes, il regroupe les étudiants en dyades et leur demande de choisir, dans une première étape, la question qui, parmi les deux, répond le mieux aux deux critères et, dans une deuxième étape, de la peaufiner. Au bout d'une dizaine de minutes, il forme des quatuors qui traversent les deux mêmes étapes. Après 10 minutes, il forme des octuors avec les mêmes consignes. Enfin, il demande aux quatre ou cinq octuors de lire à la classe la question retenue et de justifier leur choix. Pendant ce temps, il écrit chaque question au tableau. Si les questions créées sont pertinentes, le professeur peut s'engager à ce que les questions de l'examen soient semblables à celles créées par les octuors (Archambault, 2012).</p>

	<p>Cette stratégie peut aussi prendre d'autres formes telles que :</p> <p>➤ Les petits papiers (one minute paper)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Après un exposé magistral, les élèves rédigent une courte question sur le contenu afin d'éclaircir un élément de la présentation ou en guise de révision pour une évaluation à venir. - Les petits papiers peuvent servir pour une miniévaluation (informelle). Elle peut être nominative ou anonyme. (Kozlowski Dorothée-CPUQ 2013) - L'enseignant prépare des questions qu'il inscrira sur un papier (1 papier/ 1 question). <p>Il répète l'opération jusqu'à ce que tous les élèves aient un papier. La même question peut revenir quelques fois. Après son exposé, il distribue les papiers aux élèves. Ces derniers ont une minute top chrono pour répondre à la question. Ensuite, à tour de rôle, les élèves lisent la question à voix haute et donnent leur réponse. Ceux ayant la même question complètent ou enrichissent la réponse.</p>
39	<p>Rallye</p> <p>Cette activité est similaire à un rallye automobile en l'adaptant à un contexte pédagogique collégial. Le circuit se fait à pied, en équipe de deux, dans différents corridors, pièces, salles et bureaux du collège, à la recherche d'indices pouvant aider à répondre aux différentes questions qui accompagnent le déroulement de l'itinéraire proposé (Archambault, 2012).</p>
40	<p>Recherche</p> <p>Méthode d'enquête qui permet aux élèves de réunir, choisir, organiser et présenter de l'information afin d'approfondir leurs connaissances et leur capacité à effectuer de nouveaux apprentissages (PEDAGONET, 2013).</p>
41	<p>Réflexion à haute voix / Modélisation</p> <p>Méthode et processus de représentation d'une situation réelle ou possible afin de mieux comprendre sa nature et son évolution dans des conditions particulières (Legendre, 1993, p.871).</p>

42	Remue-méninges Interaction au sein d'un groupe restreint, destinée à favoriser le jaillissement spontané des idées, sans aucune limitation ou restriction d'aucune sorte (Legendre, 1993, p. 1108).
43	Répétition La répétition est une stratégie qui permet de s'exercer à plusieurs reprises afin de mémoriser des faits, des compétences, des méthodes ou des stratégies qui doivent être rappelés instantanément et appliqués afin d'approfondir certains apprentissages ou de faire la démonstration des compétences acquises (CSPNE, 2013).
44	Résolution de problème La séance démarre avec un court exposé magistral. Ensuite, on présente le problème et les équipes sont créées. Un numéro est attribué à chaque membre de l'équipe. Lorsque vient le temps d'expliquer la solution envisagée par l'équipe, l'enseignant pige un numéro au hasard et l'apprenant à qui ce numéro a été donné doit l'expliquer. Une variante : l'étudiant doit expliquer la solution à une seule autre équipe. (Kozlowski Dorothée-CPUQ 2013)
45	Séminaire Procédé pédagogique qui s'adresse à un groupe restreint d'étudiants (cinq à quinze) et dont le but est l'exploitation collective d'un objet d'études ou d'un thème (Legendre, 1993, p.1149).

46	<p>Simulation</p> <p>Activité pédagogique inscrite dans le cadre d'un modèle qui reproduit une situation réelle aussi fidèlement que possible dans le but de permettre une étude ou une confrontation avec les divers aspects de cette situation sans qu'il soit nécessaire d'entrer directement en contact avec le monde réel (Legendre, 1993, p.1164). Cette activité combine les caractéristiques de l'étude de cas à celle du jeu de rôle. La situation dans laquelle les membres vont évoluer est définie dans ses moindres détails de même que les rôles de chacun des membres du groupe. Habituellement, chacun joue un rôle professionnel qu'il serait appelé à jouer dans « la vraie vie » (Archambault, 2012).</p> <p>La simulation est une reproduction d'une situation, d'un modèle qui représente avec justesse une réalité dépouillée de ses éléments non essentiels. La simulation permet une compréhension objective de la réalité. La communication des objectifs est claire et accompagnée d'un horaire précis. Le débriefing est une étape importante pour l'exploitation de la situation. (Kozlowski Dorothee-CPUQ 2013)</p>
47	<p>Tableau synoptique</p> <p>À la suite d'un exposé d'une vingtaine de minutes, l'animateur demande de compléter un tableau synoptique. L'animateur fournit une liste de mots ou d'expressions que chaque élève doit inscrire à un endroit approprié dans le tableau préparé sur lequel ne manquent justement que ces mots ou expressions. Il peut inviter ensuite les élèves à comparer leur tableau avec celui d'un voisin. Il peut aussi ramasser les tableaux pour diagnostiquer ce qui a été compris et ce qui ne l'a pas été (Archambault, 2012).</p>

48	<p>Travail d'équipe</p> <p>Former des équipes de 3 à 8 apprenants selon la nature du travail à réaliser. Le type de tâche à réaliser et le temps imparti influenceront la taille des équipes. Chaque membre de l'équipe a le même statut.</p> <p>Trois formes de travail en équipe s'offrent à vous :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Le travail en parallèle : Chaque équipe réalise le même travail simultanément. ➤ Le travail en complémentarité : Chaque équipe doit réaliser une partie d'une tâche globale. ➤ Le travail à la chaîne : Variante de la précédente dans laquelle le travail d'une équipe ne peut démarrer que lorsque la précédente a terminé (Kozlowski Dorothée-CPUQ 2013).
49	<p>Tutorat</p> <p>Formule d'encadrement de l'ensemble de l'activité scolaire d'un étudiant; formule d'encadrement de la démarche pédagogique d'un étudiant relativement à un cours (Legendre, 1993, p.1379).</p> <p>Le tutorat peut prendre plusieurs formes, en voici quelques-unes :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Individualisé : un tuteur/ un élève en tutorat ➤ Groupal : un tuteur/deux ou plusieurs élèves en tutorat ➤ Collectif : plusieurs tuteurs/plusieurs élèves en tutorat ➤ Réciproque : deux apprenants de même niveau deviennent tour à tour élève en tutorat et tuteur. ➤ Tutorat spécifique : tutorat d'accueil, d'accompagnement, méthodologique... ➤ À distance, en présentiel ou à distance et en présentiel (forme mixte) <p>(Kozlowski Dorothée-CPUQ 2013)</p>
50	<p>Visualisation</p> <p>Technique de créativité consistant à générer et à manipuler une imagerie visuelle, c'est-à-dire à se représenter les choses en leur absence (Legendre, 1993, p.1419).</p>

Sources :

ARCHAMBAULT, Guy, *47 façons pratiques de conjuguer enseigner avec apprendre*, 2^e édition, Les Presses de l'Université Laval. 2012, 120 pages.

CONSEIL SCOLAIRE PUBLIC DU NORD-EST DE L'ONTARIO (CSPNE) (2013), *Stratégies d'enseignement/d'apprentissage*, page consultée le 9 juillet 2013 [En ligne], adresse

URL : http://www.csdne.edu.on.ca/habiletés_sociales/sens_bien_choisi_respect/ANNEXES/Strat%20d'enseignement%20et%20d'apprentissage.pdf

KOZLOWSKI DOROTHÉE-CPUQ (2013), *Des formules pédagogiques afin de rendre les étudiants actifs*. Page consultée le 14 février 2014 [En ligne], adresse URL :

http://portail.umons.ac.be/FR/universite/admin/aff_academiques/Pedagogie/Qualite/Enseignants/Documents/Les%20formules%20p%C3%A9dagogiques.pdf

LEGENDRE, Renald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, Guérin, Montréal, 1993, 1500 pages.

[PEDAGONET.COM](http://www.pedagonet.com), *Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage*, page consulté le 15 août 2013 [En ligne], adresse URL :

<http://www.pedagonet.com/other/STRATEGIE.htm>

Moments de l'enseignement	Stratégies d'enseignement-apprentissage
PHASE DE PRESTATION	
Présentation des étudiants / de l'enseignant	Arroseur arrosé (4) Exposé informel (28) <i>Voir outils no 9A-B-C et D</i>
Mise en train / Amorce	Conférence (9) Énigme (18) Exercices en petits groupes (25) Exposé informel (28) Exposé multimédia (30) Jeu de rôles (32) Rallye (39) Visualisation (50)
Retour sur le cours précédent	Arroseur arrosé (4) Carte conceptuelle (5) Création de problèmes (10) Critique du critique (11) Exercices en petits groupes (25) Explications orales (27) Exposé informel (28) Exposé magistral (29) Jeu éducatif (33) Rallye (39) Remue-méninges (42)
Activation des connaissances antérieures	Apprentissage en petit groupe (2) Arroseur arrosé (4) Carte conceptuelle (5) Classement (7) Création de problèmes (10) Critique du critique (11) Groupe de discussion (13) Enseignement par les pairs (21) Exercices en petits groupes (25) Exposé informel (28) Exposé multimédia (30) Jeu de rôles (32) Rallye (39) Modélisation (41) Remue-méninges (42)
Présentation d'un nouveau contenu: déductive / inductive	Carte conceptuelle (5) Casse-tête (6) Classement (7) Conférence (9) Croquis (12) Démonstration (14)

Moments de l'enseignement	Stratégies d'enseignement-apprentissage
PHASE DE PRESTATION	
	Diagramme (15) Enquête (19) Enseignement assisté par ordinateur (20) Enseignement par les pairs (21) Entrevue (22) Étude de cas (23) Exercices en petits groupes (25) Explications orales (27) Exposé informel (28) Exposé magistral (29) Exposé multimédia (30) Expression d'un autre point de vue (31) Jeu éducatif (33) Lecture dirigée (35) Rallye (39) Recherche (40) Résolution de problème (44)
Validation de la compréhension / Évaluation formative informelle	Arroseur arrosé (4) Carte conceptuelle (5) Classement (7) Compte rendu de lecture (8) Création de problèmes (10) Critique du critique (11) Groupe de discussion (13) Démonstration (14) Écrivain collectif (17) Énigme (18) Étude de cas (23) Exercices en petits groupes (25) Explications orales (27) Exposé informel (28) Jeu de rôles (32) Jeu éducatif (33) Question d'examen (38) Rallye (39) Remue-méninges (42) Résolution de problème (44) Simulation (46) Tableau synoptique (47) Travail d'équipe (48)

Lien entre les nouvelles connaissances et les connaissances antérieures	Analyse comparative (1) Apprentissage en petit groupe (2) Carte conceptuelle (5) Classement (7) Création de problèmes (10) Critique du critique (11) Groupe de discussion (13) Enseignement par les pairs (21) Entrevue (22) Étude de cas (23) Exercices en petits groupes (25) Explications orales (27) Exposé informel (28) Exposé magistral (29) Exposé multimédia (30) Jeu de rôles (32) Jeu éducatif (33) Modélisation (41) Résolution de problème (44) Séminaire (45) Simulation (46)
Lien avec le contenu de cours et la réalité vécue sur le marché du travail	Apprentissage en petit groupe (2) Arroseur arrosé (4) Carte conceptuelle (5) Casse-tête (6) Classement (7) Conférence (9) Démonstration (14) Enquête (19) Enseignement assisté par ordinateur (20) Enseignement par les pairs (21) Entrevue (22) Étude de cas (23) Explications orales (27) Exposé informel (28) Exposé magistral (29) Exposé multimédia (30) Jeu de rôles (32) Journal de bord (34) Recherche (40) Modélisation (41) Remue-méninges (42) Résolution de problème (44) Simulation (46)

Application des connaissances / habiletés / compétences dans un contexte authentique	Apprentissage en petit groupe (2) Création de problèmes (10) Critique du critique (11) Démonstration (14) Écriture dirigée (16) Enquête (19) Enseignement assisté par ordinateur (20) Entrevue (22) Étude de cas (23) Excursion d'études (24) Expérience sur le terrain (26) Jeu de rôles (32) Jeu éducatif (33) Rallye (39) Recherche (40) Résolution de problème (44) Simulation (46) Travail d'équipe (48)
Exercices d'application	Apprentissage en petit groupe (2) Apprentissage coopératif (3) Classement (7) Compte rendu de lecture (8) Création de problèmes (10) Critique du critique (11) Groupe de discussion (13) Démonstration (14) Écriture dirigée (16) Enseignement assisté par ordinateur (20) Entrevue (22) Étude de cas (23) Excursion d'études (24) Exercices en petits groupes (25) Jeu de rôles (32) Jeu éducatif (33) Répétition (43) Résolution de problème (44) Simulation (46) Travail d'équipe (48)

Présentation de ce qui sera vu au prochain cours	Diagramme (15) Explications orales (27) Exposé informel (28) Exposé magistral (29) Remue-méninges (42) Recherche (40)
--	--

Moments de l'enseignement	Stratégies d'enseignement-apprentissage
PHASE DE L'ENCADREMENT	
Récapitulation de la matière	Arroseur arrosé (4) Carte conceptuelle (5) Casse-tête (6) Classement (7) Critique du critique (11) Croquis (12) Démonstration (14) Diagramme (15) Écrivain collectif (17) Enseignement assisté par ordinateur (20) Enseignement par les pairs (21) Exercices en petits groupes (25) Explications orales (27) Exposé informel (28) Exposé magistral (29) Exposé multimédia (30) Jeu éducatif (33) Question d'examen (38) Tableau synoptique (47) Tutorat (49) Visualisation (50)
Suivi de la progression dans le cadre d'un travail	Enseignement assisté par ordinateur (20) Journal de bord (34) Plan de travail (36) Modélisation (41) Tutorat (49)
Présentation des critères de correction	Explications orales (27) Exposé informel (28) Exposé magistral (29)
Préparation en prévision d'un examen	Critique du critique (11) Démonstration (14) Enseignement assisté par ordinateur (20) Jeu de rôles (32) Journal de bord (34) Plan de travail (36)

Moments de l'enseignement	Stratégies d'enseignement-apprentissage
PHASE DE L'ENCADREMENT	
	Question d'examen (38) Modélisation (41) Remue-méninges (42) Tutorat (49)

Moments de l'enseignement	Stratégies d'enseignement-apprentissage
PHASE DE L'ÉVALUATION	
Évaluation sommative / Évaluation formative formelle	Analyse comparative (1) Carte conceptuelle (5) Classement (7) Critique du critique (11) Étude de cas (23) Projet (37) Recherche (40) Résolution de problème (44) Simulation (46) Travail d'équipe (48)

INFOS CUA

Le fait de varier les stratégies d'enseignement-apprentissage permet de rejoindre plusieurs types d'apprenants et d'apprenantes, de dynamiser votre cours et de susciter l'intérêt et la motivation des étudiants et des étudiantes qui participent à votre cours. Le choix des stratégies d'enseignement-apprentissage doit être lié au contenu de cours proposé, de même qu'aux éléments de compétences concernés. Il est aussi important de tenir compte des apprenants qui constituent le groupe auquel on enseigne.

La pédagogie de première session

Les étudiants et les étudiantes qui arrivent pour la première fois au collégial ont à s'adapter aux nombreuses différences qui existent entre le secondaire et le collégial. Il est important de prendre en compte cette période de transition secondaire-collégial et d'adapter ses stratégies pédagogiques dans le but de faciliter la réussite des étudiants et des étudiantes.



Un enseignant ou une enseignante qui enseigne en première session doit prendre en compte les besoins de l'étudiante ou de l'étudiant de première session au collégial.

Pour se faire, l'enseignant ou l'enseignante doit :

- Sécuriser l'étudiant ou l'étudiante;
- Informer l'étudiant ou l'étudiante;
- Soutenir l'étudiant ou l'étudiante;
- Aider l'étudiant ou l'étudiante à trouver du sens à ses apprentissages;
- Stimuler l'étudiant ou l'étudiante.

Voici quelques gestes simples pour vous aider à :

Sécuriser l'étudiant ou l'étudiante

- Établir une relation d'ouverture avec l'étudiante ou l'étudiant dans le but de lui montrer que vous vous souciez de lui personnellement dans son parcours scolaire et que vous avez à cœur sa réussite.
- Créer un climat de confiance propice à l'apprentissage et qui encourage la participation ou la prise de parole en classe.
- Établir un réseau entre les étudiants et les étudiantes et mettre en place des occasions d'interactions et de collaboration entre les étudiants et les étudiantes qui ne se connaissent pas.

Informier l'étudiant ou l'étudiante

- Fournir à l'étudiante et à l'étudiant, en début de session, les renseignements de base inhérente à leur nouveau rôle d'étudiante et d'étudiant (différences avec le secondaire, temps à consacrer aux études, rythme de la session, particularités de la discipline, etc.).

Soutenir l'étudiant ou l'étudiante

- Tenir compte des acquis des étudiants et des étudiantes à leur arrivée au collégial.
- Prévoir des évaluations formatives assez tôt dans la session pour que les étudiants et les étudiantes puissent s'ajuster rapidement.
- Aider l'étudiant ou l'étudiante à se situer, par rapport à l'état de ses apprentissages, en cours de session en mettant, par exemple, ses résultats dans LÉA.
- S'assurer que les étudiants et les étudiantes réalisent des apprentissages en profondeur.
- Soutenir de façon plus étroite les étudiants et les étudiantes, notamment lors des premières évaluations sommatives en précisant la forme que prendra l'examen, en donnant des exemples de questions, en spécifiant la matière à l'étude, etc.
- Rappeler aux étudiants et aux étudiantes vos disponibilités et préciser des modalités pour communiquer avec eux en dehors des heures de cours.

Aider l'étudiant ou l'étudiante à trouver du sens à ses apprentissages

- Signaler la pertinence des objets d'apprentissage à l'intérieur du cours.
- Fournir à l'étudiant ou à l'étudiante des occasions de se questionner pour l'aider à préciser son projet vocationnel.

Stimuler l'étudiant ou l'étudiante

- Tenir compte de la diversité des styles d'apprentissage dans les choix pédagogiques. Certains ont besoin d'exemples, d'autres ont besoin d'un support visuel, etc.
- Soutenir l'étudiante ou l'étudiant pour qu'il prenne conscience de la nécessité de faire les apprentissages prévus au cours.
- Privilégier les approches et les méthodes pédagogiques qui permettent à l'étudiante ou à l'étudiant d'être actif (placer les étudiants et les étudiantes en équipe, former des groupes de discussions, poser des questions au groupe,

demander à un étudiant ou une étudiante de venir résoudre un problème devant la classe, etc.).

- Proposer des activités authentiques qui représentent un défi pour les étudiants et les étudiantes et permettent d'effectuer des choix intéressants pour eux.

Il est à noter que d'autres outils sont disponibles sur le portail. Ces outils peuvent vous aider dans la diversification de vos méthodes pédagogiques. Si vous avez des questions ou tout simplement besoin de soutien dans la planification de vos cours, n'hésitez pas à communiquer avec vos conseillers et conseillères pédagogiques.

Référence pour la section sur la pédagogie de première session : Document conçu par le Service du développement pédagogique et institutionnel du cégep de Sainte-Foy et adapté par l'équipe des conseillers et des conseillères pédagogiques du Cégep de Drummondville.

INFOS CUA

Tous les étudiants et toutes les étudiantes qui commencent un programme collégial ont des besoins communs qui découlent de la transition vers le collégial. Il importe d'en tenir compte dans le processus mis en place dans le département pour accueillir les étudiants et les étudiantes en première session et de les amener graduellement au cours de la première session, aux exigences inhérentes au programme dans lequel ils évoluent.

This image shows a full page of blank white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, providing a template for writing or drawing. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Section 2

La gestion de classe



- ★ La gestion de classe
- ★ Techniques d'intervention et de gestion de classe
- ★ Les étudiants et les étudiantes à besoins particuliers (EBP)

La gestion de classe

« La constance dans notre gestion de classe contribue à bien clarifier notre rôle et facilite la mise en place d'un cadre pédagogique essentiel à l'apprentissage ».

-F. Meloche

Un choix départemental

Envoyez un signal clair, non seulement comme enseignant ou enseignante en classe, mais aussi comme équipe d'enseignants et d'enseignantes, de façon à ce que chaque étudiant et chaque étudiante sache que son enseignant ou son enseignante n'est pas seul à édicter une ligne de conduite, mais que les règles proviennent d'un choix établi par l'ensemble des enseignants et enseignantes du département.

Les comportements inadéquats

Il faut veiller à ce que les relations entre étudiants et étudiantes soient empreintes de respect et d'un savoir-vivre minimal pour assurer à chacun un bon climat d'apprentissage.



La prévention des comportements inadéquats

Il faut affirmer de façon plus systématique nos exigences et fixer clairement le cadre d'apprentissage nécessaire pour réussir.

• L'espace-classe :

Vous devez vous déplacer occasionnellement dans l'ensemble du local pour bien faire sentir à vos étudiantes et à vos étudiants qu'ils prennent place dans VOTRE classe :

- Placez les tables et les chaises de façon à pouvoir vous déplacer aisément.
- Organisez l'environnement en fonction des activités prévues : partie magistrale, exercices, travail en équipe ou individuel, présentation d'un document audiovisuel, exposés oraux, etc.

- **Les premiers cours :**

Vous devez appliquer vos règles dès les premiers cours de façon à déterminer clairement votre niveau « d'élasticité » vis-à-vis d'elles :

- Plus vous intervenez rapidement en signifiant à l'étudiante ou à l'étudiant qu'un comportement n'est pas accepté dans notre classe, plus vite il connaîtra vos balises et vos attentes.
- Vous devez graduer vos interventions de façon à faire comprendre à l'étudiante ou à l'étudiant qu'il persiste à avoir un comportement dérangeant.
- Vous devez faire participer les étudiants et les étudiantes à la description du climat souhaité pour atteindre la réussite.
- Vous devez veiller à ne pas élaborer trop de règles, sinon les étudiants et les étudiantes auront l'impression d'être traités comme des enfants.

- **Les méthodes d'enseignement :**

Diversifiez vos méthodes pédagogiques et tenez compte du profil d'apprentissage des étudiants et des étudiantes. Si vous n'utilisez que le cours magistral, attendez-vous à faire face à des comportements négatifs :

- Les étudiantes et les étudiants doivent être proactifs et participer suffisamment.
- Soyez constamment à l'affût de tout ce qui se passe dans la classe.
- Respectez des valeurs fondamentales telles l'équité, l'empathie, la congruence, etc.

L'intervention

- **Premier niveau d'Intervention :**

- Vos interventions doivent être brèves, discrètes et rapides, en plus de s'accentuer si elles ne réussissent pas.
- Il ne faut jamais répéter une intervention qui n'a pas donné le résultat attendu.
- Les techniques d'intervention sont nombreuses et variées : établir un contact visuel, énoncer un rappel court, se déplacer et utiliser la proximité physique pour individualiser votre rappel, etc.
- Il faut intensifier peu à peu les interventions pour signifier à l'étudiant ou à l'étudiante ce que vous exigez.

- **Deuxième niveau d'intervention : l'entrevue**

- Rencontrez individuellement, à votre bureau, l'étudiant ou l'étudiante qui persiste dans un mauvais comportement malgré les interventions ou qui transgresse de façon inacceptable les règles et valeurs.
- Demandez à l'étudiante ou à l'étudiant de chercher lui-même une solution; il deviendra alors responsable des implications de son comportement répétitif et vous ne ferez qu'appliquer la solution.

Techniques d'intervention

- **Premier niveau d'intervention**

1. Ignorer volontairement le comportement non désiré et renforcer celui que nous jugeons approprié.
2. Établir un contact visuel, faire un signe, interrompre l'exposé.
3. Énoncer un rappel court et amener l'étudiant ou l'étudiante à réfléchir sur la conséquence de ses actions.
4. Se tenir près de l'étudiant ou de l'étudiante, mettre la main sur son bureau.
5. Élever (sans crier) ou baisser la voix afin de capter l'attention.
6. Être attentif aux sentiments éprouvés ou à l'émotion ressentie par l'étudiant ou l'étudiante et le référer aux services d'aide.
7. Recourir à l'humour afin de dédramatiser une situation, tout en faisant bien attention de ne pas se moquer.
8. Rétablir les faits lorsque l'étudiant ou l'étudiante a mal interprété ou compris une situation.
9. Inviter l'étudiant ou l'étudiante à reformuler à haute voix une consigne ou une explication.
10. Garder l'étudiante ou l'étudiant actif en lui confiant une ou plusieurs responsabilités.
11. Motiver un changement de comportement en avisant l'étudiant ou l'étudiante d'une conséquence possible et en lui suggérant le comportement attendu.
12. Interdire formellement la mauvaise conduite et suggérer le comportement attendu.

- **Deuxième niveau d'intervention**

1. Rencontrer individuellement et à votre bureau l'étudiant ou l'étudiante qui maintient un comportement indésirable bien que des interventions aient été faites. Demander un changement de comportement et proposer à l'étudiante ou à l'étudiant de trouver lui-même la solution au problème.
2. Si, à la suite d'une rencontre individuelle, l'étudiante ou l'étudiant persiste à manifester des comportements indésirables et perturbe le climat d'apprentissage, lui envoyer un MIO (la direction responsable du cheminement de l'étudiant ou de l'étudiante en copie conforme). Lui demander dans votre MIO de changer de comportement et l'informer, qu'à défaut de changement, il sera expulsé de la classe.
3. Si le comportement demeure inchangé, retirer l'étudiant ou l'étudiante de la classe et en informer par MIO la direction responsable du cheminement de l'étudiant ou de l'étudiante (l'étudiant ou l'étudiante en copie conforme).
4. La direction responsable rencontre, avant le prochain cours, l'enseignant ou l'enseignante et/ou l'étudiant ou l'étudiante selon la situation.



Référence bibliographique

Meloche, François. (Septembre 2006). Prévenir pour mieux enseigner.

Correspondance, Volume 12 (Numéro 1)

<http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr12-1/Prevenir.html>

INFOS CUA

Peu importe les besoins des étudiants et des étudiantes de votre classe, les règles établies s'appliquent pour tout le monde. Il importe que ces règles soient basées sur des principes et des valeurs qui vous définissent, qu'elles soient bien expliquées aux étudiants et aux étudiantes et qu'elles soient appliquées une fois énoncées. Contrairement à ce que plusieurs pensent, les règles offrent un cadre qui sécurise les étudiants et les étudiantes.

Types de comportement

Voici une liste de plusieurs comportements dérangeants classés en fonction des différents aspects du rôle de l'enseignant ou de l'enseignante.

NOTE : Les numéros entre parenthèses réfèrent aux techniques d'intervention nommées à la section Techniques d'intervention de ce document. Il ne s'agit que de suggestions et les techniques utilisées peuvent varier selon le contexte et la fréquence d'un comportement indésirable.

Aspect relationnel	Aspect pédagogique	Aspect évaluatif
Présence en classe avec un baladeur, un cellulaire, etc. (1, 2, 3, 11, 12)	Retards avec une entrée bruyante (11, 12)	Retards dans les travaux ou les lectures prévues (6, 11)
Retards systématiques (11, 12)	Refus de faire les exercices ou de suivre les consignes (11, 12)	Absence le jour de la remise prévue d'un travail ou d'un examen (11)
Déplacement ou sortie sans raison (3, 4, 10, 11, 12)	Travail d'équipe : <ul style="list-style-type: none">- ne pas collaborer;- ne pas accomplir ses tâches;- dévier de la tâche pour s'amuser. (3, 5, 11, 12)	Non-respect des normes de présentation des travaux (6, 11)
Attitude arrogante, dénigrante face à une opinion ou une question (3, 7, 11)	Contestation régulière des théories sans les connaître (1, 7, 11, 12)	Négociation de délais supplémentaires pour la remise de travaux (6, 11)

Aspect relationnel	Aspect pédagogique	Aspect évaluatif
Somnolence/laisser-aller (1, 2, 4, 5, 6, 9, 10, 11)	Attitudes ou expressions exprimant le souhait que le cours se termine plus vite (1, 2, 10, 11)	Non-respect des exigences dans les travaux sur le plan : - de la qualité du français; - des consignes quant au contenu ; - du nombre de mots exigés. (6, 11)
Départ avant la fin du cours (3,10, 11, 12)	Questions qui n'ont aucun rapport avec le contenu – ralentir le cours (1, 2, 3, 7, 9, 11)	Contestation du nombre de travaux et d'examens (11, 12)
Bavardage avec un autre étudiant (1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 12)	Rédaction d'autres travaux pendant le cours ou lecture d'un texte ne concernant pas le cours, tel un journal (1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 11)	Réactions démesurées face aux travaux, aux exercices et aux lectures (11, 12)
Rire continu (2, 4, 7, 10, 11)	Monopolisation des discussions en classe (2, 3, 7, 11)	
Langage inapproprié (1, 2, 3, 4, 11, 12)	Oubli du matériel nécessaire au cours : dictionnaire, grammaire, œuvre à l'étude (1, 2, 3, 7, 11)	
Couper la parole (1, 2, 3, 11, 12)	Refus d'acheter du matériel jugé trop coûteux (1, 3, 6)	

Aspect relationnel	Aspect pédagogique	Aspect évaluatif
Remise en question de l'autorité du professeur en classe (2, 3, 11, 12)		
Répondre sans lever la main (1, 2, 3, 7, 11)		

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Section 3

L'évaluation des apprentissages



- ★ L'évaluation formative
- ★ L'évaluation certificative
- ★ La conception des évaluations
- ★ Les critères de correction
- ★ Les effets

L'évaluation des apprentissages

L'évaluation formative (formelle et informelle)

L'évaluation des apprentissages est, autant pour l'étudiant ou l'étudiante que pour l'enseignant ou l'enseignante, l'occasion de valider les apprentissages qui ont été faits. Il est à noter que l'évaluation formative devrait prendre une grande place dans l'évaluation en cours de session.

« On appelle formative l'évaluation faite en cours de formation et dans un but de formation. Cette évaluation n'est pas notée pour le bulletin de l'élève; elle ne vise qu'à renseigner, d'une part, l'élève sur le niveau ou la qualité de ses apprentissages et, d'autre part, le professeur sur le degré d'efficacité de sa pédagogie » (Aylwin, 1994).

Aylwin (1994) donne quelques idées pour faire de l'évaluation formative avec les étudiants et les étudiantes dans le but de donner une régulation fréquente sur les apprentissages faits. En voici quelques exemples :

- Compléter un schéma de concepts.
- Selon le cas décrit, dire quel diagnostic vous poseriez, quelle décision vous prendriez ou quel geste vous poseriez.
- Rédiger une phrase qui fait la synthèse de l'exposé qui a précédé.
- Étant donné le problème suivant, énumérer les étapes à franchir ou décrire la marche à suivre pour trouver la solution.

Notez bien que puisque l'évaluation formative prépare en quelque sorte à l'évaluation certificative (sommativ), celle-ci devrait être en lien direct avec ce qui sera évalué en cours ou en fin de session.

L'évaluation certificative (sommativ)

À travers le temps, les modèles pédagogiques ont beaucoup évolué, ce qui a grandement influencé les modalités d'évaluation. En effet, une conception de l'apprentissage entraîne une conception de l'évaluation. Selon notre PIEA, « L'évaluation mesure l'atteinte des éléments de compétences ou de la compétence selon un standard » (PIEA). Ainsi, l'évaluation doit être authentique, c'est-à-dire qu'elle doit se faire dans un contexte qui se rapproche le plus possible d'une situation réelle mettant en œuvre les apprentissages de l'étudiant ou de l'étudiante.

La conception des évaluations

Qu'est-ce que je cherche à évaluer?

Lors de la conception d'un examen et de la rédaction des questions, vous avez en tête les réponses que vous souhaiteriez lire sur les copies des étudiants et des étudiantes. Ainsi, faites attention au choix des verbes d'action retenus pour formuler vos questions : décrire, définir, illustrer, résumer, comparer, analyser, discuter, évaluer, critiquer, prouver ou démontrer, commenter, calculer, etc. Tous ces verbes entraînent une réflexion différente de la part des étudiants et des étudiantes pour vous donner la réponse attendue. Une question d'examen ne devrait comporter qu'un verbe d'action qui guide les étudiants et les étudiantes dans la formulation de leur réponse.

Pour vous aider à formuler des questions d'examen, référez-vous aux critères de performance inscrits dans le plan-cadre de compétence rattaché à votre cours. Ainsi, vous saurez exactement ce que vous devez évaluer pour mesurer l'atteinte de la compétence ou encore d'un de ses éléments.

Étant dans une approche par compétence, vous devriez évaluer les étudiantes et les étudiants dans un contexte qui se rapproche le plus d'une situation dans laquelle ils devraient maîtriser cette compétence. Cela vous permet de valider le fait qu'une fois confrontés à cette situation, les étudiants et les étudiantes seraient en mesure de faire une utilisation judicieuse de cette compétence.

Dans un contexte d'évaluation de l'atteinte d'une compétence, les questions à choix de réponses ne s'appliquent pas. La réponse de l'étudiant ou de l'étudiante, qu'elle soit juste ou non, pourrait, dans plusieurs des cas, n'être que le fruit du hasard.

Le fait d'offrir à l'étudiant ou à l'étudiante différentes façons de démontrer l'atteinte de la compétence et des éléments qui la composent permet à ces derniers de s'exprimer de la façon qui soit la plus appropriée pour eux. Votre conseiller ou votre conseillère pédagogique peut vous aider à trouver des idées d'évaluation qui répondent aux documents officiels tout en mesurant réellement l'atteinte de la compétence ou des compétences.

Par exemple, pour évaluer l'élément de compétence « Dégager le sens de textes courants et littéraires » (dans le cours de renforcement en français), l'enseignant ou l'enseignante pourrait utiliser une des deux formes d'évaluation suivantes :

- Évaluation orale : reformuler oralement les idées principales du texte;
- Évaluation écrite : repérer dans le texte les idées principales.

En prévision de l'examen, j'informe les étudiants et les étudiantes

Les étudiantes et les étudiants sont informés dès le début de la session des moments d'évaluation. Il est cependant bon de leur rappeler, en cours de session, que les éléments de contenu qui sont enseignés sont matière, ou non à examens. Le contexte dans lequel l'élément de compétence à développer pourrait être utilisé doit aussi être mentionné aux étudiants et aux étudiantes. Ainsi, vous aurez compris que les « tests-surprises », les « questions pièges » ou les « questions avec points bonis » ne devraient pas être retenus lors de l'évaluation des apprentissages.

Il est nécessaire que l'évaluation formative se fasse en continu, comme il l'est mentionné dans la PIEA. Ainsi, pour les étudiants et les étudiantes, l'évaluation formative permet la régularisation des actions. Elle permet aux étudiants et aux étudiantes comme à l'enseignant ou à l'enseignante une rétroaction sur ce qui est en train de se construire. Ainsi, autant les étudiants et les étudiantes que l'enseignant ou l'enseignante peuvent se réajuster au besoin. Les étudiants et les étudiantes savent pertinemment ce qu'ils doivent améliorer s'ils souhaitent développer la compétence prescrite et l'enseignant ou l'enseignante peut se questionner sur les méthodes et stratégies d'enseignement à privilégier dans le but de permettre à ses étudiants et à ses étudiantes de mieux réussir.

Les critères de correction et le corrigé, un atout pour l'enseignant ou l'enseignante

Avant même de distribuer l'examen ou le travail que vous avez conçu pour vos étudiants et vos étudiantes, établissez précisément vos critères de correction. Ainsi, à l'étape de la correction, vous aurez moins de doute lors de la lecture de certaines réponses puisque vous saurez exactement combien de points vous attribuez pour chaque critère ou chaque élément du travail à produire et ce qui permet l'obtention, ou non, de ces points.



Notez bien que la PIEA et la PDEA vous renseignent sur le pourcentage de la note à accorder à certains éléments. Par exemple, vous pouvez vous référer à la PDEA pour l'évaluation de la langue et la présentation matérielle des travaux et à la PIEA pour l'évaluation de fin de session. De plus, le plan-cadre dresse les grandes lignes de l'évaluation dans la colonne « Balises d'évaluation ».

... et les étudiants et les étudiantes!

Il est très pertinent de fournir une liste exhaustive de vos critères à vos étudiants et à vos étudiantes, pour un travail, par exemple, avec les points que vous accordez à chacun de ces éléments. Demandez-leur ensuite de s'évaluer à la lumière de ces critères. Certains étudiants et certaines étudiantes sauront ainsi exactement ce qu'ils auront à faire pour améliorer le travail à remettre. Cette autoévaluation de la part des étudiantes et des étudiants vous permettra aussi de faire un retour avec eux en leur demandant, par exemple, la raison pour laquelle ils se sont eux-mêmes enlevé des points.

Les effets

Lors de la correction, certains effets peuvent vous prédisposer positivement ou négativement, avant même que vous ayez commencé à corriger

Effet d'ordre et de contraste

L'ordre des copies corrigées influencerait les notes données, malgré nous. Le fait de corriger une copie faible après en avoir corrigé une meilleure influencerait aussi la note de l'étudiant ou de l'étudiante et vice et versa.

Effet de contamination

Le fait d'avoir des informations sur l'étudiant ou l'étudiante peut influencer positivement ou négativement le regard que l'on porte sur sa copie d'examen.

Effet de stéréotype

Effet très fort de l'orthographe dans cette dimension. Une étudiante ou un étudiant qui fait beaucoup de fautes lorsqu'il écrit risque de se faire juger négativement. De plus, si l'étudiante ou l'étudiant n'a pas répondu correctement aux premières questions d'examen, cela influence aussi le regard de l'enseignant ou de l'enseignante qui risque de le juger négativement. Les erreurs faites à la fin sont plus facilement pardonnées ou oubliées.

Effet de halo

Tout ce qui entoure la présentation de la copie d'examen (calligraphie, propreté, etc.) ou encore l'étudiant ou l'étudiante (habillement, tics, accent, etc.) peuvent influencer l'évaluation autant sur papier qu'à l'oral.

Ces quatre effets peuvent se combiner.

N'oubliez jamais que l'évaluation des apprentissages est une tâche complexe et son résultat a d'importantes conséquences pour les étudiants et les étudiantes qui s'y soumettent.

Ainsi, si vous souhaitez avoir de l'aide pour rédiger vos évaluations ou tout simplement réfléchir à une situation authentique, n'hésitez pas à en parler avec vos collègues enseignants et enseignantes ou encore à vous référer à votre conseiller ou conseillère pédagogique parce que comme le dit le dicton : *Deux têtes valent mieux qu'une!*

Examens à choix multiples (ECM) et correction négative

Il existe des idées et des croyances diverses au regard des ECM, notamment parce que cette façon d'évaluer présente des avantages et des désavantages. Une revue des écrits sur le sujet a permis d'en dresser une liste, de produire des recommandations en lien avec ce qu'il faut éviter lors de l'emploi des ECM et de présenter des façons de rendre les ECM équitables et acceptables.

Définition des EMC

Forme d'évaluation pratique dans le cas « (...) de définitions, de similitude, de différences, de relations de cause à effet (ou l'inverse), d'identification, de généralisation et de discrimination » (Morissette, 1993).

Avantages des ECM

- Permettent d'évaluer beaucoup de contenus en peu de temps.
- Permettent une correction simple et réduite en temps.
- Favorisent la correction automatique (grâce à des logiciels) ou la correction par des personnes n'ayant aucune connaissance de la matière.
- Favorisent la remise des notes dans des délais courts, de même que la rétroaction rapide.
- Permettent une analyse pointue des résultats et le repérage des éléments représentant une difficulté.
- Représentent une évaluation écrite efficace, fiable et valable, dans la mesure où elle couvre une vaste partie de la matière.
- Permettent d'évaluer de nombreuses connaissances cognitives, lesquelles sont nécessaires à l'atteinte des compétences.
- Permettent d'évaluer rapidement des connaissances factuelles lorsque cela est approprié. La réponse est brève, ce qui évite à l'étudiant ou à l'étudiante une formulation laborieuse.
- Obligent les étudiantes et les étudiants à discriminer, car ils doivent continuellement choisir entre plusieurs possibilités.
- Diminuent la probabilité de devinette, rendant l'effet de hasard peu important, lorsque les questions sont bien formulées.

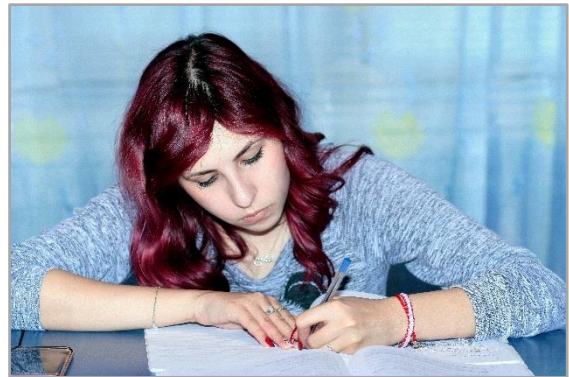
La personne en situation d'examen à choix multiples sait exactement ce qu'on attend d'elle.

Désavantages des ECM

- Peuvent présenter des problèmes d'équité pour les étudiants et les étudiantes.
- Favorisent l'apprentissage de faits au lieu du développement de la pensée critique.
- Ne permettent pas l'évaluation des compétences dans un contexte lié à la réalité professionnelle.
- Peuvent engendrer une difficulté liée à la rédaction de questions pertinentes.

- Peuvent inciter à la correction négative afin de décourager les étudiants et les étudiantes à répondre purement par chance.
- Ne permettent pas de juger adéquatement de la compétence d'un individu.
- Font davantage appel à la mémoire qu'à la logique.
- Peuvent créer des difficultés liées à l'élaboration de questions qui font appel à l'inférence, l'analyse, l'interprétation ou l'application de principes.
- Nécessitent des réponses courtes et préétablies. L'écriture de la question devient complexe et, par le fait même, celle-ci devient plus difficile à comprendre pour les étudiants et les étudiantes. Il en résulte donc que les réponses aux questions permettent plus de juger de la compréhension de la question que d'autre chose.
- Rendent plus facile le plagiat que dans d'autres types d'examens.
- Peuvent imprimer des erreurs dans la tête des étudiants ou des étudiantes qui vivent l'évaluation : « Toute solution fausse, dans un test à choix multiple, augmente la probabilité qu'un étudiant ou qu'une étudiante extraie un jour de sa mémoire défaillante la réponse incorrecte au lieu de la réponse correcte » (Skinner, 1961).
- Ne permettent pas aux étudiants ou aux étudiantes de formuler des réponses écrites.

« L'item à choix multiple ne permet pas de mesurer certains aspects du rendement scolaire : la calligraphie, l'expression orale, l'habileté à manipuler les objets, etc. » (Morissette, 1993).



L'étudiant ou l'étudiante peut obtenir un résultat lié à la « chance ». Le problème peut être amoindri en augmentant le nombre de questions et le nombre de choix possibles, ce qui rend toutefois l'élaboration et la réalisation d'un tel examen fastidieux.

Erreurs à éviter lors de l'évaluation par QCM :

- L'évaluation par « embuscade », qui consiste à élaborer des questions dans le but de piéger les étudiants ou les étudiantes. Ce type de questions a pour effet de discriminer les forts et les faibles et d'omettre délibérément des questions portant sur des éléments essentiels de la compétence.

- L'utilisation de constructions négatives et de termes imprécis qui pourraient semer la confusion chez les étudiants ou les étudiantes.
- L'utilisation des mêmes questions dans des groupes différents ou la reprise de questions des années antérieures afin d'éviter le délit par un potentiel « trafic » de questions.
- Les questions à choix de réponses « vrai ou faux », car elles sont difficiles à rédiger sans être ambiguës et forcent l'enseignant ou l'enseignante à évaluer la mémorisation de faits isolés. Les questions à choix de réponses « vrai ou faux » posent des problèmes d'équité puisqu'une étudiante ou un étudiant compétent en matière d'exécution et de compréhension de la compétence pourrait tout de même échouer à ce type d'examen.

Comment rendre l'ECM équitable et acceptable?

- Les questions doivent être liées aux apprentissages prescrits dans le cadre du cours.
- L'ECM devrait être jumelé à des évaluations pratiques.
- Les questions doivent être simples et faciles à comprendre par l'étudiant ou l'étudiante. Elles doivent être rédigées de façon structurée, sans erreur de syntaxe.
- L'ECM doit proposer plusieurs questions à plusieurs choix (plus de deux), donc éviter les questions de type « vrai ou faux ».

Les ECM et l'approche par compétence

Selon Leclercq (1986), les questions à choix multiple *«ne peuvent résoudre tous les problèmes de l'évaluation pédagogique. Il s'agit d'une technique parmi d'autres, qui doit être choisie en fonction de son adéquation au contenu, au niveau de comportement sollicité, aux contraintes du moment »* (Leclercq, 1986).

À la lumière des informations présentées précédemment, les ECM sont plus ou moins appropriés dans un contexte d'approche par compétence. « On dit de quelqu'un qu'il est compétent lorsque non seulement il possède certains acquis (connaissances, savoir-faire, procédures, attitudes, etc.), mais surtout lorsqu'il peut mobiliser ces acquis de façon concrète pour résoudre une situation-problème donnée » (Roegiers, 2004).

Ainsi, les ECM, en plus de favoriser l'apprentissage de faits au lieu du développement de la pensée critique, ne permettent pas de juger adéquatement de la compétence d'un individu.

Correction négative

La correction négative peut être vue comme une solution pour contrer le hasard dans les réponses fournies par les étudiants et les étudiantes. « En vertu de la loi de la probabilité, l'étudiant qui ignore tout n'a qu'une chance minime de tomber aveuglément sur la solution correcte » (De Landsheere, 1980). Toutefois, lorsque l'étudiante ou l'étudiant a une connaissance partielle de la réponse, cela lui permet d'éliminer un certain nombre de réponses qui sont fausses. En effet, l'étudiant « ne se fie entièrement au hasard que très rarement [...] l'étudiant fort ou moyen effectue un choix pondéré, même si, par ailleurs, il se trompe de réponse. Dans son cas, la correction des résultats basée sur l'effet du hasard devient donc injuste et inappropriée... » (Morissette, 1993).

Dans cette optique, il n'est donc pas impossible qu'une étudiante ou qu'un étudiant qui ignore complètement les réponses à un ECM puisse obtenir de bons résultats « (...), mais la probabilité devient tellement faible (surtout si les items comptent trois, quatre ou cinq choix) qu'elle se rapproche de l'impossibilité dans les faits » (Morissette, 1993). Dans un tel cas, la correction négative ne semble donc pas être adéquate pour contrer les effets du hasard.

Il faut aussi mentionner que le fait de corriger les examens en utilisant la correction négative pour contrer les effets du hasard diminue globalement les résultats des étudiants et des étudiantes dans leur ensemble. « Les étudiants peuvent même se décourager devant des résultats diminués inutilement, injustement dans certains cas (lorsque l'étudiant n'a effectivement pas deviné ses réponses) » (Morissette, 1993).

De plus, les notions de justice et d'équité prescrites par la PIEA du Cégep de Drummondville ne sont pas respectées lorsqu'on a recours à la correction négative dans la mesure où un étudiant ou une étudiante ayant eu la bonne réponse à la moitié des questions et un étudiant ou une étudiante n'ayant répondu à aucune question peuvent obtenir le même résultat.

Sources

An analysis of negative marking in multiple-choice assessment, by Dr. Alan Holt
Improving the fairness of multiple-choice questions: a literature review. *Medical Teacher*, Vol. 26, No. 8, 2004, pp. 709-712

Leclercq, D. (1986). *La conception des Questions à choix multiple*. Bruxelles : Labor, 77 p.

Morissette, D. (1993), *Les examens de rendement scolaire*. Ste-Foy : Les Presses de l'Université Laval, 469 p.

Noizet, G. et Caverni, J.P. (1978), *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris : PUF. Roegiers, X. (2004), *L'école et l'évaluation : Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles : De Boeck, 367 p.

Skinner, B.F. (1961). *Why we need teaching machines*, *Harvard educational Review*, 31, pp. 377-398.

Wood, Robert (1993). *Assessment and Testing: A Survey of Research*. Cambridge : Cambridge University Press, 285 p.

[illegible]

Conclusion

Il n'est pas facile de mettre dans un seul document tous les éléments nécessaires à un enseignement de qualité. Nous avons donc rassemblé des documents qui, nous l'espérons, vous serviront de base pour votre enseignement. Il n'en demeure pas moins que d'autres informations sont disponibles sur le portail dans les différentes communautés, plus particulièrement dans la communauté *ENSEIGNANTS*. Des documents, formations ou tutoriels peuvent aussi être développés dans le but de vous soutenir lorsqu'un besoin spécifique se fait sentir. Nous demeurons disponibles pour vous accompagner.

L'enseignement représente une grande partie de votre tâche. Il n'en demeure pas moins que d'autres aspects font aussi partie de la vie d'un collègue. On peut, par exemple, penser à la disponibilité à l'étudiant ou à l'étudiante en dehors des heures de cours, à la formation, au perfectionnement, à la participation à des comités, aux projets de programmes, aux assemblées départementales, etc. Une fois de plus, si vous avez des questions en ce qui concerne ces aspects de votre tâche, c'est avec plaisir que nous pourrions vous accompagner ou simplement vous diriger vers les personnes responsables de ces dossiers.

N'hésitez pas à venir partager votre quotidien avec nous, c'est avec plaisir que nous vous recevrons!

Bonne chance!

Vos conseillers et vos conseillères pédagogiques

Références

AYLWIN, Ulric, *Petit guide pédagogique, Association québécoise de pédagogie collégiale*. 1994, 102 pages.

ARCHAMBAULT, Guy, *47 façons pratiques de conjuguer enseigner avec apprendre*, 2^e édition, Les Presses de l'Université Laval. 2012, 120 pages.

CONSEIL SCOLAIRE PUBLIC DU NORD-EST DE L'ONTARIO (CSPNE) (2013) *Stratégies d'enseignement/d'apprentissage*, page consultée le 9 juillet 2013 [En ligne], adresse

URL : http://www.csdne.edu.on.ca/habiletés_sociales/sens_bien_choisi_respect/ANNEXES/Strat%E9gies%20d'enseignement%20et%20d'apprentissage.pdf

LEGENDRE, Renald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, Guérin, Montréal, 1993, 1500 pages.

MELOCHE, F. (2006) « Prévenir pour mieux enseigner », *Revue correspondance (CCDMD)* Vol.12, no 1

[PEDAGONET.COM Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, page consulté le 15 août.2013](http://www.pedagonet.com/other/STRTGIE.htm) [En ligne], adresse URL : <http://www.pedagonet.com/other/STRTGIE.htm>

SOUSA, D. *Un cerveau pour apprendre*, Chenelière, 2002, 321 pages.

[illegible]

Annexe 1 : Qui fait quoi?

SUJET (LIEN)	COURRIEL OU INFORMATIONS	RESPONSABLE	POSTE
Absence enseignant	absences@cegepdummond.ca	Valérie Sansoucy	4243
Achat de livres	biblio@cegepdummond.ca	Jean-François Fortin	4700
Amélioration de la qualité de la langue		Hélène Veillette	5827
Appréciation de l'enseignement		Sylvie Jutras	4213
Bilans statistiques		Sandra Duchesne	4247
Budgets des départements		Martine Poisson	4240
Comité programme		Sylvie Jutras	4213
Conférence et accompagnement	sortie.pedagogique@cegepdummond.ca	Valérie Cusson	4201
Consensus sur l'autonomie professionnelle	absences@cegepdummond.ca	Direction des études	4201
Contraintes horaires		Martine Poisson	4240
Départements (procès-verbaux)	de@cegepdummond.ca	Valérie Cusson	4201
Droit d'auteur	droitdauteur@cegepdummond.ca	Jean-François Fortin	4700
Gestion documentaire	gesdoc@cegepdummond.ca	Geneviève Jolicoeur	4705
Horaires		Sandra Duchesne	4247
Incomplet temporaire		Sonia Tremblay	4245
Modification de situation d'apprentissage	msa@cegepdummond.ca	Sylvie Jutras	4213
Performa		Émilie Lefrançois	4239
Plagiat		Rudy Houle	4230
Plainte (étudiant)		Rudy Houle	4230
Plan de cours	plansdecours@cegepdummond.ca	Sylvie Jutras	4213
Plan stratégique de programme		Sylvie Jutras	4213
Pour une gestion sans argent	sortie.pedagogique@cegepdummond.ca	Valérie Cusson	4201
Mesures d'aide à la réussite		Sylvie Jutras	4213
Remboursement des frais de déplacement	Exemple : supervision de stages	Valérie Cusson	4201
Remplacement des enseignants		Francine Gendron	4241
Rendez-vous avec le directeur des études		Valérie Cusson	4201
Rendez-vous avec les API	registrariat@cegepdummond.ca	Comptoir du CRSE, local 1001	4248
Rendez-vous avec les CP		Sylvie Jutras	4213
Report de disponibilité	absences@cegepdummond.ca	Francine Gendron	4241
Réservation d'équipement multimédia	reservationequipement@cegepdummond.ca	Comptoir de prêt - bibliothèque	4707
Réservation du matériel de secourisme	reservation.sos@cegepdummond.ca	Pauline Bonin	4242
Réservation ponctuelle de locaux	reservation.sos@cegepdummond.ca	Pauline Bonin	4242
Résultat et sanction		Sonia Tremblay	4245
Révision de note		Rudy Houle	4230
Sortie pédagogique (Pour une gestion sans argent)	sortie.pedagogique@cegepdummond.ca	Valérie Cusson	4201
Soutien informatique étudiants		Barross Missengui	4704
Soutien informatique – membres du personnel	Octopus	Portail Omnivox	
Soutien informatique (urgence) – membres du personnel		Techniciens informatiques	4433
Stratégies pédagogiques	BPTI, local 1003	Conseillères pédagogiques	4213
Un Prof, Un Outil	Module ouvert lors planification budgétaire	Demande par Octopus , info BPTI	4213

N. B. : Si le lien d'un document ne fonctionne plus, merci d'informer le secrétariat de la Direction des études, poste 4201.

Mise à jour : 2018-03-06/vc

Annexe 2 : Liste des sigles

ACCC	Association des collèges communautaires du Canada
ACCQ	Association des cadres des collèges du Québec
AG	Assemblée générale
API	Aide pédagogique individuel
APO	Applications pédagogiques de l'ordinateur
APOP	Association pour les applications pédagogiques de l'ordinateur au postsecondaire
AQPC	Association québécoise de pédagogie collégiale
ARC	Association pour la recherche au collégial
AST	Analyse de situation de travail
ATE	Alternance travail-études
CA	Conseil d'administration
CAE	Commission des affaires étudiantes
CAF	Centre d'aide en français
CAP	Commission des affaires pédagogiques
CARRA	Commission administrative des régimes de retraite et d'assurances
CCDMD	Centre collégial de développement du matériel didactique
CCFD	Centre collégial de formation à distance
CCTT	Centre collégial de transfert de technologie
CDC	Centre de documentation collégiale
CE	Comité exécutif
CE	Commission des études
CEEC	Commission d'évaluation de l'enseignement collégial
CHESCO	Fichier sur le cheminement scolaire au collégial (MELS)
CLECES	Comité de liaison de l'enseignement collégial et de l'enseignement secondaire
CO	Conseiller d'orientation
CREPUQ	Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec
CRSH	Conseil de recherche en sciences humaines du Canada
CRT	Comité des relations du travail
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CSQ	Centrale des syndicats du Québec
CSST	Commission de la santé et sécurité
DE	Directeur ou Direction des études
DEC	Diplôme d'études collégiales

DEP	Diplôme d'études professionnelles
DES	Diplôme d'études secondaires
DG	Directeur ou Direction générale
DGFPT	Direction générale de la formation professionnelle et technique
DRH	Direction des ressources humaines
DSAE	Directeur ou Direction des services aux étudiants
EEBP	Étudiants et étudiantes à besoins particuliers
EESH	Étudiants et étudiantes en situation de handicap
ETC	Équivalent à temps complet
ETS	École de technologie supérieure
FABES	Mode d'allocation des ressources aux collèges. FABES : F (montant fixe), A (activités), B (bâtiments), E (masse salariale des enseignants), S (montants spécifiques)
FCRC	Fonds coopératif pour la recherche au collégial
FEC	Fédération des enseignantes et enseignants de cégep
FPT	Formation professionnelle et technique
INRS	Institut national de la recherche scientifique
IRSST	Institut de recherche en santé et sécurité au travail
IUT	Institut universitaire de technologie (France)
MAR	Mesure d'aide à la réussite
MCCI	Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration
MED	Mis en disponibilité
NTIC	Nouvelles technologies de l'information et des communications
PAE	Programme d'accès à l'égalité
PAREA	Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage
PART	Programme d'aide à la recherche technologique
PERFORMA	Perfectionnement et formation des maîtres de niveau collégial
PES	Période/étudiant/semaine
PDEA	Politique départementale d'évaluation des apprentissages
PIEA	Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages
PIEP	Politique institutionnelle d'évaluation des programmes
PSEP	Profil scolaire des étudiants par programme
PVRTT	Programme volontaire de réduction du temps de travail
RREC	Règlement sur le régime des études collégiales
RREGOP	Régime de retraite des employés du gouvernement et des organismes publics

RRQ	Régime des rentes du Québec
SA	Services adaptés
SAQC	Système d'assurance qualité des collèges
SIGDEC	Système d'information et de gestion des données sur l'effectif collégial
SIMDUT	Système d'information sur les matières dangereuses utilisées au travail
SOBEC	Système de gestion des objets d'études collégiales
SRAM	Service régional d'admission du Montréal métropolitain
SRAQ	Service régional d'admission au collégial de Québec
TIC	Technologies de l'information et des communications