

# Planification de mon enseignement

Jacques Belleau  
Conseiller pédagogique  
SRDDP  
Juin 2000



**CÉGEP DE LÉVIS-LAUZON**  
**GÉNÉRATEUR D'AVENIR**

Le SPS vous connaissez? Il s'agit du stress pré-session. Il se manifeste parmi les enseignantes et les enseignants quelques jours avant le début d'une session et lors de la première semaine de celle-ci. Les symptômes sont nombreux tout en n'étant pas tous apparents: irritabilité, angoisse, perte d'appétit, etc. Ces malaises prennent source dans le stress, la peur de ne pas être à la hauteur, les difficultés appréhendées face aux cours à donner ou aux élèves. Idéalement, on aimerait se présenter avec un cours bien rodé, dont les lacunes ont été corrigées, mais cela n'arrive, pour ainsi dire, jamais. Chez certains professeurs, plus ils avancent dans leur carrière pires sont ces moments de stress. D'autres, les statuts précaires, se retrouvent à quelques jours d'avis avec un, voire deux ou trois cours à préparer. L'enfer, surtout si on ne les a jamais donnés. La solution à ce stress réside dans une étape de planification de l'enseignement.

La planification n'est pas une panacée. C'est une méthode de travail qui assure que lors de la préparation d'un cours vous n'oublieriez rien. Personnalisez-la, faites-la vôtre, c'est seulement ainsi qu'elle vous sera utile.

J'aimerais adapter une maxime populaire et vous la proposer comme leitmotiv dans votre processus de planification: "Qui veut durer la session, ménage ses élèves", (traduction libre de "Qui veut aller loin, ménage sa monture »)

Il y a des mots qui habitent notre quotidien sans que nous en prenions réellement conscience. Le mot **planification** est l'un de ceux là. Il est souvent question dans l'actualité de planification des naissances ou d'une planification d'épargne-retraite. On parlera aussi de planifier ses vacances, des rénovations, des productions ou un achat quelconque. Dans le milieu du travail, on se heurte à des planifications budgétaires ou à la réalisation d'un plan de travail.

On planifie pour diverses raisons:

- fixer la nature des objectifs
- prévoir la manière d'atteindre les objectifs
- prévoir les ressources requises
- prévoir les méthodes appropriées
- déterminer où l'on va et comment y aller

s'ajoutent en éducation:

- aider les élèves à réussir
- guider relatif les élèves par rapport aux apprentissages à réaliser

Autant de réalité pour couvrir un même concept. On planifie, on établit un plan pour être sûr d'atteindre le but que l'on s'est fixé. Certains diront que l'on planifie trop, que l'initiative ne trouve plus guère à s'exprimer tant il y a de plans autour de nous. Si cette remarque est vraie, le plan dont il est question ne saurait être acceptable, car toute bonne planification, quelque soit le domaine, doit satisfaire à quatre conditions:

- elle doit **précéder l'action**
- elle est **flexible**
- elle est **intuitive**
- elle est **réaliste**.

Il est toujours possible de s'en sortir en ne réalisant qu'une planification minimale, en se fiant à son flair et à son expérience. On peut aussi s'y mettre la veille. Quel sera le résultat? Le cours aura lieu, c'est sûr. Les élèves seront cependant mal servis, ils n'auront droit qu'à une formation sans relief, désincarnée, vide de sens, sans liens et ce sans parler de tout le processus d'encadrement et de soutien que l'enseignement requiert qui sera absent.

Une bonne planification de cours est un investissement pour qui la pratique. Le temps est maître de tout. Celui que l'on consacre à l'organisation rapporte des dividendes puisque l'on est plus disponible et attentif aux besoins des élèves. Inutile de chercher une norme, tant d'heures de planification pour tant d'heures de cours, cette équation est impossible. Ce que je mettrai 30 ou 40 heures à préparer, d'autres en mettront 20 ou 50 heures.

Planifier en enseignement, c'est agir comme un agent de voyage. Celui-ci prépare avec minutie chacune des phases de ses voyages: transport, hébergement, visites culturelles, activités sociales, animation, soutien sur place, etc... Il prévoit tout afin de rendre ses clients heureux. Il prépare sa brochure en y indiquant l'essentiel. Sur place, les voyageurs

découvrent les petits extras: le cocktail de bienvenue ou le panier de fruits dans la chambre. Comme les voyageurs ne l'avaient pas prévu, cela les rend heureux.

Un cours, c'est un voyage dans un univers inconnu, il faut savoir convaincre les élèves, leur fournir les informations nécessaires, planifier leur séjour et leur préparer quelques petits suppléments qui retiendront l'attention.

Il ressort de ce que nous venons de dire qu'il est pertinent de dissocier le "syllabus"<sup>1</sup> du "plan" de cours. Si le premier désigne un outil de communication c'est-à-dire le document qui présente aux élèves le cours et ses grandes étapes, le second correspond à un outil à l'usage de l'enseignant qui y retrouve le détail des différents éléments de sa pratique. Le plan de cours permet d'élaborer le syllabus. Dans la suite de ce document, nous maintiendrons cette distinction.

Enfin signalons que l'on distingue trois niveaux de planification:

- la planification stratégique (celle que l'on dit à long terme);
- la planification structurelle (celle que l'on dit à moyen terme);
- la planification opérationnelle (celle que l'on dit à court terme).

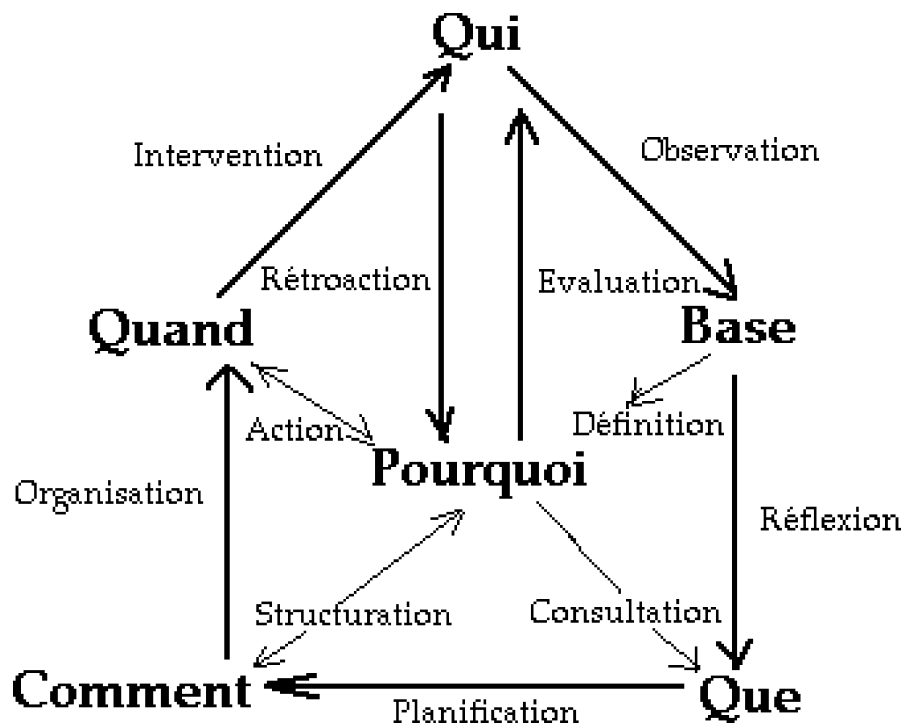
Il s'agit d'un processus qui est continu, que l'on peut assimiler aux trois niveaux d'objectifs que l'on utilise généralement en éducation: objectif systémique (formation collégiale et programme), général (programme et cours) et spécifique (cours et savoir à acquérir).

Au niveau d'un cours, on peut entrevoir un processus semblable. En effet, en se préoccupant, par exemple, de la situation du cours dans le programme, l'enseignant réalise une opération de planification stratégique. Lorsqu'il se penche sur sa démarche, sur les approches pédagogiques qu'il adoptera, il pose un geste de planification structurelle. En élaborant le détail des résultats attendus, le professeur élabore le niveau de planification opérationnelle de ses activités. Afin de simplifier les échanges, nous n'aurons pas recours à ces expressions bien que nous les garderons en mémoire afin de pouvoir désigner les différentes étapes que nous franchirons.

---

<sup>1</sup> Selon le *Multidictionnaire des difficultés de la langue française*, le mot **syllabus** est un anglicisme. Mais, puisqu'il s'agit d'un terme qui est d'usage courant dans notre milieu, et afin de bien distinguer deux réalités distinctes, nous l'utiliserons. Si on devait trouver un équivalent français, le mot **sommaire** conviendrait parfaitement.

Il est possible d'illustrer le processus de planification de l'enseignement par un schéma fort simple qui a la forme d'un pentagone dont chacune des pointes correspond à un élément important. Les droites liant les pointes identifient des actions à poser avant de pouvoir passer à l'étape suivante. Le centre est occupé par un point de référence qui permet de jauger les choix posés. Définissons en quelques mots les différents éléments de ce schéma.



**Qui:** désigne la clientèle; à qui s'adresse le cours ? Quelles connaissances préalables a-t-elle ? Il s'agit ici de dresser le portrait le plus complet possible des élèves que l'on rencontrera. Idéalement, s'il nous était possible d'obtenir pour chacun des élèves des informations sur son processus cognitif, la planification subséquente serait meilleure. C'est parce que le "qui" demeure un inconnu que l'on découvre peu à peu que le processus de planification demeure continu.

**Base:** identifie un champ disciplinaire, un secteur du savoir humain auquel on réfère. La connaissance est en constante évolution, on doit donc être attentif afin que la formation que nous offrirons soit conforme à ces développements.

**Que:** précise ce qui fera l'objet d'activités de formation dans le cadre de l'activité de formation. Il est question ici d'un contenu théorique, brut qui demande à être raffiné.

**Comment:** suggère les activités d'apprentissage spécifiques de même que les approches pédagogiques qui seront adoptées afin de permettre aux élèves de réaliser les apprentissages et d'acquérir les savoir requis.

**Quand:** propose que l'on prenne en compte le moment où le cours sera offert au même titre que toutes les conditions physiques (locaux de classe, matériel disponible) spécifiques de l'environnement. C'est aussi, et surtout, la chronologie des différents modules ou des différentes parties du cours.

**Pourquoi:** le point focal de l'ensemble, en son absence le tout perd sa signification. Il s'agit évidemment des objectifs systémiques ou généraux de formation qui sont prédéfinis. Il reste à les faire éclater en parties plus spécifiques.

Les différents éléments sont reliés entre eux par des actions précises qui les caractérisent.

**Observation:** l'action d'observation est essentielle à tout processus pédagogique. Elle peut prendre diverses formes y incluant l'évaluation diagnostique, l'étude de données statistiques, des enquêtes sur le vécu des élèves, etc. L'observation lie le "qui" à la "base" car c'est ce qui permet de situer les besoins particuliers d'un groupe donné. Enfin, l'observation permet de dire en quoi un groupe d'apparence homogène est hétérogène.

**Réflexion:** la réflexion peut aller de soi, mais cette phase est essentielle, déterminante ; c'est l'étape du choix. Elle doit prendre en compte l'observation réalisée précédemment.

**Planification:** l'élaboration du plan s'inscrit ici, après que les étapes précédentes aient été franchies. La planification cherche à atteindre un grand niveau de raffinement.

**Organisation:** on réfère ici aux processus de conception des différents documents (notes de cours, examens, guides, acétates, travaux pratiques, etc....). C'est aussi ici que l'on avise la Coop des documents qui devront être mis à la disposition des élèves, que l'on s'assure que le Centre des médias dispose des documents requis parmi lesquels quelques-uns seront mis en réserve. Somme toute, on se préoccupe de l'environnement du cours.

**Intervention:** l'étape de la classe, celle qui fait foi de tout. La préparation trouve ici toute sa signification. Meilleure elle sera, meilleure sera l'intervention.

Au centre de la figure, on observe une série d'autres actions qui ont pour objet de s'assurer que l'activité soit toujours en rapport avec les buts poursuivis.

**Rétroaction:** au terme de l'intervention, il est normal pour l'enseignant de rechercher une rétroaction sur son action de manière à améliorer ses prestations ultérieures. Elle prend appui sur l'atteinte des objectifs.

**Évaluation:** quelqu'en soit la nature et la fonction, l'évaluation intervient au terme de tout processus et comme la rétroaction, elle s'appuie sur le pourquoi, les objectifs.

**Définition:** on définit les activités d'apprentissage (*au sens de la réforme*) en mettant en relation la base et le pourquoi, notamment les éléments de la compétence.

**Consultation:** il est nécessaire de consulter ses collègues sur leur vision du cours afin qu'il se situe dans le continuum du programme ou afin de prendre connaissance des étapes franchies dans les cours précédents. On notera que dans le cadre d'un cours donné par plus d'un professeur, il y a obligation de production d'un plan de cours commun.

**Structuration:** liée au processus de planification, cette phase est celle de l'ordonnancement et de la hiérarchisation des objectifs et des savoirs. Cette hiérarchisation permet, lorsque la question se pose, de privilégier certains éléments.

**Action:** le geste posé est planifié, il tend vers un but précis, il est congruent.

Le schéma que nous avons présenté dans les pages précédentes situait les objectifs de formation comme étant au coeur du processus de planification, c'est par là que nous commencerons.

Nous avons précisé plus haut qu'il y avait trois niveaux d'objectifs: systémiques, de programmes ou de cours et les objectifs de formation. Les uns découlant des autres de manière à préciser ce vers quoi tend l'enseignement.

Les **objectifs systémiques** sont liés à l'ordre d'enseignement. Ainsi, l'ordre collégial d'enseignement a pour objectifs: l'accessibilité aux études supérieures, la démocratisation de la formation, la scolarisation la plus large possible, la hausse des qualifications techniques. Ces finalités définies à la fin des années soixante ont été confirmées lors de la réforme de l'enseignement collégial. On a aussi profité de l'occasion pour enrichir ces objectifs. C'est ainsi que le collège doit être un lieu de culture, de connaissance fondamentale et de formation large et ouverte<sup>2</sup>.

L'objectif systémique correspond donc à un énoncé de principe, à des valeurs. Très larges et englobants ces objectifs constituent des énoncés d'intention.

Les **objectifs du programme** et ceux du **cours** sont définis par les organisations responsables du collégial. Le texte de ces objectifs se retrouve dans différents documents ministériels. Si le texte des objectifs du programme réfère à des perspectives se situant au terme de la formation, celui des objectifs du cours est formulé comme une compétence à atteindre qui est, en quelque sorte, une tâche à accomplir dans un contexte post-collégial.

Chacune des compétences est segmentée en éléments, les **objectifs de formation**, dont la somme est moindre que la compétence elle-même, d'ou la nécessité de prévoir dans le cadre du cours une ou plusieurs étapes d'intégration. Ces informations sont aussi définies par le MEQ; il appartient à l'enseignante ou à l'enseignant de préciser l'activité d'apprentissage permettant l'atteinte. On réfère ici à des éléments différents de ce que le terme couvre dans l'entendement pédagogique commun. Les activités d'apprentissage sont propres à un cours. Elles réfèrent à celui-ci tout en faisant en sorte d'intégrer le cours dans le programme dans une perspective de progression et de renforcement des apprentissages.

- Des éléments de contenu: soit en regard direct avec les éléments et les critères, soit au regard de l'ensemble des éléments et des critères.
- Des méthodes de travail: en fonction d'une discipline, on réfère à un apprentissage particulier (une manipulation, la connaissance d'un instrument, une technique particulière, etc.)
- Des activités d'enseignement: en fonction de la nature du cours ou des objectifs du programme, il peut être nécessaire d'avoir recours à des méthodes plus particulières (travail d'équipe, programme de lecture, intégration, etc...) afin de permettre l'atteinte de la compétence.

<sup>2</sup> Québec, Mess. Fine Pointe, "Des collègues pour le XXI siècle", vol. 8 no. spécial, avril 1993.

- Une référence à un ou plusieurs auteurs ou ouvrages incontournables: certains auteurs ou ouvrages sont des essentiels, des classiques à connaître.
- Des particularités propres au cours: il est ici question de certaines réalités qui peuvent avoir trait à des déplacements, à des instruments, au respect de principes d'éthique, etc...

## Ce qu'est un objectif

Un objectif doit être **communicable**, c'est-à-dire qu'il a recours à une formulation claire, sans ambiguïté, qui le rend compréhensible de tous. Mais, il doit aussi être **mesurable** puisqu'il donnera lieu à une observation du résultat attendu. Pour respecter ces exigences, un objectif doit avoir certaines caractéristiques. Les trois premières sont essentielles, incontournables.

- un verbe d'action univoque (un seul par énoncé)  
Le verbe d'action veut rendre l'objectif observable, mesurable. Dès lors, il est spécifique et sa signification ne laisse place à aucune interprétation (aussi bien dans la mesure que dans la communication) d'où la nécessité de l'univocité.
- s'adresse aux seuls élèves  
L'objectif exprime le résultat attendu des élèves, dès lors, il doit exclure tout autre intervenant (ex.: *sensibiliser l'étudiant à...* qui implique l'intervention du professeur).
- correspond à un résultat et non à un processus  
On ne doit pas confondre les moyens et le résultat attendu, tout comme l'objectif ne doit pas correspondre au descriptif de l'activité d'apprentissage. Ainsi, l'utilisation d'un verbe comme "*découvrir*" est liée à un processus alors que "*appliquer*" réfère à un résultat.
- précise certaines conditions de réalisation ou critères d'acceptabilité  
On réfère ici aux prescriptions (*où, quand, comment, avec quoi*) liées au résultat attendu. Dans le contexte de l'approche par compétences, ce type de conditions est désigné sous l'appellation « critères de performance ». En l'absence de telles précisions, on s'attend à ce que l'élève puisse reproduire le même résultat dans toutes les conditions. Lorsqu'il est question de critères, il est évident qu'il est réalisable par les personnes soumises au processus de formation. Ce critère peut être exprimé par une unité quantitative (*temps, pourcentage, norme, quantité*) ou qualitative. Dans ce dernier cas, on s'assurera que le critère est suffisamment explicite.

Afin de faciliter la rédaction des objectifs, on a recours à des taxonomies. Ce sont des classifications rigoureuses, qui mettent en ordre, qui hiérarchisent. En éducation de tels outils existent aussi afin de systématiser les phénomènes d'apprentissage ou de développement. En éducation, les taxonomies servent à:

- analyser et préciser les objectifs déjà existants;  
c'est-à-dire s'interroger afin d'être sûr que l'objectif dit bien ce qu'il veut dire.
- vérifier la cohérence d'une séquence d'objectifs;  
selon le principe de la complexification croissante duquel découle une certaine progression en matière d'apprentissage.
- vérifier le caractère complet d'un ensemble d'objectifs;  
l'ensemble du spectre est-il couvert, y-a-t-il des trous, a-t-on tendance à se limiter à deux catégories (mémorisation et compréhension) ?
- suggérer des objectifs d'apprentissage;

les sous-catégories constituent des listes assez précises d'habiletés.

- permettre une évaluation plus juste:  
on évalue selon les apprentissages réalisés

À la taxonomie cognitive, s'ajoutent les taxonomies du domaine affectif et du domaine psychomoteur. Ces taxonomies tentent de cerner les différents aspects du comportement humain.

On conviendra que le quotidien de la majorité des enseignants est lié à la taxonomie cognitive. Toutefois, les deux autres sont forts utiles dans certaines disciplines. Ainsi, la taxonomie du domaine affectif peut être pratique en soins infirmiers alors que la taxonomie du domaine psychomoteur sera usitée dans les objectifs des cours d'éducation physique.

Note:

Lorsqu'on étudie les compétences d'un programme ou les éléments de compétence d'un cours, il peut arriver qu'on constate que la formulation laisse à désirer : par exemple, le verbe utilisé n'est pas univoque. Dans ce cas précis, il vaut mieux modifier la formulation en prenant soin de conserver le sens et la portée de l'objectif. Il ne saurait être question de l'amoindrir. On prendra soin d'indiquer par une note, inscrite au plan cadre du cours, la correction apportée tout en y ajoutant une brève explication.

La première étape de la planification des enseignements consiste à s'informer sur le cours. Pour ce faire, on devra s'entourer d'un certain nombre d'instruments:

- le document descriptif du programme y incluant le plan cadre du cours;

Depuis la réforme, la responsabilité de la mise en oeuvre des programmes relève des collèges. Cela signifie que chaque collègue doit pour chacun de ses programmes et chacun de ses cours préciser un certain nombre d'informations qui étaient autrefois définies par le MEQ. Au Collège, ces renseignements se retrouvent dans le cahier de programme qui réunit le logigramme, les plans cadre de cours, de même que des précisions sur le programme: profil de sortie, fils conducteurs de la formation, etc. Il faut préciser que les plans cadre ont un caractère prescriptif puisqu'un cours donné s'inscrit dans un processus de formation cohérent.

- une taxonomie des objectifs;

On les utilisera afin de bien cerner la portée des objectifs.

- les exigences du Collège en matière de syllabus (plan) de cours

Il est ici question de ce qu'on retrouve dans la PÉA (voire la PDÉA) et la PVL.

L'étape d'information vise à permettre l'appropriation du cours, de sa finalité, de sa place dans le programme, de sa contribution à la formation, du cadre pédagogique général pré-défini. Il importe de savoir que si le cours est donné par plus d'un professeur, il y a

obligation de production d'un syllabus (on dit plan de cours dans la PÉA) commun. Cela implique un travail d'équipe afin d'élaborer le cours.

## Qui: un inconnu qui ne doit pas le rester



L'élève qui fréquente le collégial aujourd'hui est très différent de celui que nous avons été. Il faut éviter de prendre notre propre expérience comme modèle tout comme il importe de comprendre que les jeunes adultes qui sont face à nous ont des motivations et des intérêts qui varient considérablement. Ainsi, un cours de mathématiques dispensé à un groupe de sciences sera forcément différent du même cours offert à un groupe de sciences humaines.

En recueillant des informations sur nos élèves, on découvrira diverses réalités susceptibles d'influencer notre enseignement. Voici quelques-unes des questions que l'on peut se poser afin de circonscrire le groupe auquel on aura à faire face.

- Quelle est la proportion de la clientèle qui a déjà fréquenté le collégial? l'université? Combien ont transité sur le marché du travail avant de revenir aux études? Combien reprennent le cours après un échec?
- Quelle est l'âge moyen? Quelle est la proportion de femmes?
- Combien possèdent un micro-ordinateur ou sont familiers avec ces technologies?
- Quels cours ont-ils suivis au secondaire?
- Y-a-t-il des élèves qui ont des besoins particuliers dans le groupe?
- Les élèves font-ils partie d'un groupe stable ou homogène?
- Combien occupent un emploi rémunéré en dehors du Collège?
- Quelle est la charge de travail des élèves?
- Quel est leur intérêt ou leur niveau de motivation face à la matière?

Autant de questions, autant d'éléments permettant de bien centrer notre action pédagogique. Les réponses à chacune de ces questions existent. Un bon nombre de celles-ci sont disponibles dès que le processus d'inscription aux cours est terminé alors que d'autres ne trouveront réponses que lors du premier cours. Aussi, comme on ne peut attendre à la dernière minute afin de planifier nos interventions, on travaille à partir d'une hypothèse générale. Cette dernière est la résultante d'observations faites au cours des deux ou trois trimestres précédents. On raffine ce portrait lors du premier cours à l'aide d'une petite fiche de renseignements personnels.

On ne doit rien négliger, un détail a son importance lorsqu'il s'agit de rejoindre un élève et de l'aider à comprendre.

S'ajoutent à cela toutes les informations sur les acquis théoriques (les cours qui précèdent) et les acquis réels. Pour ce faire on aura recours à l'évaluation diagnostique. Celle-ci peut prendre diverses formes: un jeu, un questionnaire formel, une révision de la matière, un travail pratique, un essai, etc.... **Cette démarche est essentielle.** On ne doit jamais prendre pour acquises les connaissances préalables.

Dans tout ce qui précède, vous noterez que l'on ne cherche à situer un individu qu'au plan de ses acquis véritables, de ses connaissances, de ses intérêts, de sa motivation. Jamais il n'a été question d'intelligence ou d'aptitude. Si de tels facteurs existent afin de distinguer les élèves du collégial entre eux, ils sont moins importants que certaines capacités opérationnelles d'intégration des savoirs (niveaux cognitifs supérieurs) et une excellente motivation.

## un vaste corpus de connaissances

L'étape suivante consiste à faire le tour du jardin. En d'autres mots, il convient de dresser la liste des sources documentaires traitant de la matière. On aura recours aux ressources du Centre des médias. L'inventaire qu'on dressera donnera lieu à la production de deux listes.

La première liste permettra de connaître les ressources disponibles à la bibliothèque. Il vous sera alors possible de sélectionner les ouvrages que vous mettrez en réserve ou dont vous vous servirez dans le cadre de votre cours.

La seconde liste cernerá les courants de pensée récents, les nouveaux développements technologiques. Vous pourrez alors mettre à jour vos connaissances (il est même possible que vous découvriez alors que vous n'êtes pas prêt à dispenser le cours et que vous avez besoin d'un perfectionnement), choisir un ouvrage de référence, recommander à la bibliothèque certains achats.

Il vous restera à consulter vos collègues afin d'être sûr que rien ne vous a échappé.

Ce travail de moine terminé, vous serez à même de passer à l'étape suivante.

## Qu'allez vous enseigner: un choix à faire

Muni de tous les instruments que vous avez réunis aux étapes précédentes (portrait de la clientèle, plan cadre, base documentaire, etc.), vous êtes maintenant prêt à déterminer d'une manière précise et détaillée les étapes à franchir et les acquisitions de connaissances, d'habiletés ou d'attitudes que les élèves devront faire afin de satisfaire aux objectifs.

Le plus simple est évidemment de découper la matière en grands blocs qui eux-mêmes seront subdivisés en parties de plus en plus petites au point de correspondre à un élément particulier. Pour ce faire, on aura recours à un schéma arborescent.

Certains préféreront coller à la réalité d'un ouvrage de référence. Celui-ci proposera un ordonnancement de la matière. Quelques-uns devront adopter une organisation de la matière dictée par des contraintes matérielles (disponibilité de laboratoires par exemple).

Dans tout cela, une seule règle préside: la réussite des élèves. Un ordre qui permet de cheminer d'une notion à l'autre dans une progression constante est porteur de cette réussite.

En progressant dans cette étape, vous serez appelé à hiérarchiser objectifs et matière afin de bien mettre en évidence les éléments essentiels, importants, complémentaires et accessoires. Cette organisation vous permettra de faire les choix requis afin de respecter le rythme des apprentissages des élèves. C'est ainsi que les éléments accessoires ont rarement leur place dans un cours à moins que le groupe ait une compréhension rapide des informations (cela pourrait être le cas d'un groupe composé d'adultes en situation de travail). À l'opposé, les contenus complémentaires pourront ne pas être vus par un groupe d'étudiants plus lents ou à la suite d'un trimestre écourté.

Il est rare que l'on puisse dire, dès les premières semaines d'un cours, quel sera le rythme de progression d'un groupe afin de pouvoir ajuster ses enseignements. On doit prendre pour acquis que jusqu'à preuve du contraire, tous les groupes progressent de manière identique. Vous noterez assez rapidement les retards. Afin de maintenir vos groupes à un rythme constant, vous discriminerez la matière (ajout de l'accessoire ou retrait du complémentaire) d'un bloc donné. Il faut entendre par rythme constant celui qui correspond à la planification que vous vous êtes donnée. En utilisant ce mode de fonctionnement vous vous assurerez que vos groupes auront au moins vu l'essentiel et l'important tout en vous gardant une marge de manoeuvre.

Cette planification doit respecter la pondération établie pour le cours. Le premier chiffre identifie le nombre d'heures d'apprentissage théorique à chaque semaine; le second correspond au nombre d'heures hebdomadaires de laboratoire ou de travaux pratiques; le dernier indique le nombre moyen d'heures de travail personnel auquel un élève doit s'astreindre s'il veut réussir. Les choix que vous faites doivent tenir compte de cette réalité incontournable. Il est inutile de prévoir trois heures de contenu théorique par semaine lorsque la période de temps mis à notre disposition est inférieure à ce nombre.

## Comment ou les stratégies pédagogiques

Bien, maintenant il faut trouver moyen de rendre tout cela intéressant. Le plan cadre de cours précise certaines orientations pédagogiques propres au cours. C'est là un point d'appui. Un conseil cependant, efforcez-vous de faire en sorte que les élèves soient le plus souvent possible actifs et responsables de leurs apprentissages. Cela signifie que vous devriez éviter d'imaginer votre cours comme une longue conférence. Vous courez le risque, à moins d'être un tribun, de lasser très vite votre auditoire. Le danger est évidemment d'inciter les élèves à faire un point fixe sur votre personne et ainsi qu'ils perdent contact avec vous pour vagabonder dans les champs de leurs rêveries. Au minimum, si vous n'avez pas le choix de faire un autre choix que le magistral, il importe que vous bougiez, que vous utilisiez des intonations différentes, que vous vous serviez du tableau.

Si vous souhaitez que les étudiants trouvent intérêt dans un cours, il faut savoir retenir leur attention, les maintenir hors d'équilibre, les captiver. En effet, l'habitude crée l'équilibre au point que les élèves prévoient vos actions et, au lieu de vous écouter, chercheront à vérifier

leur hypothèse. Ainsi, il vous est sans doute arrivé d'avoir pour professeur une personne qui a un tic, un geste, un mot ou une expression répétitive. Comme la plupart des élèves de cet enseignant, vous vous êtes sans doute amusé à compter le nombre de fois où le geste est posé, le mot dit. Pendant cette activité, toute passionnante soit-elle, vous n'étiez pas attentif.

En cela comme en toute chose, il convient d'être soi-même. Il est inutile d'essayer d'être quelqu'un d'autre, cela ne marchera pas. Il m'est déjà arrivé de travailler avec un enseignant qui n'avait aucun sens de l'humour et à qui on avait conseillé de faire des blagues afin de détendre l'atmosphère. Consciencieusement, il se préparait avant chacun de ses cours. En classe, il sortait ses blagues qui arrivaient souvent sans raison, sans lien avec la réalité. Vous vous doutez bien que tout cela tombait à plat et qu'au lieu de détendre l'atmosphère, il accroissait la tension.

En matière de stratégie pédagogique, la variété fait foi de tout, il est vrai. Mais, il est aussi vrai qu'il importe d'être à l'aise avec les choix que nous avons fait. Que ferez-vous d'un micro-ordinateur dont vous ne savez pas vous servir? Par ailleurs, il est des stratégies pédagogiques qui sont plus adaptées que d'autres. Dans les pages qui vont suivre, un certain nombre d'approches vont être décrites ; à vous d'y puiser afin d'élaborer votre stratégie pédagogique.

## **Les méthodes d'enseignement**

Conférence: une personne ressource vient faire un exposé sur un sujet donné. La présentation est continue, sans interruption. De manière générale, le conférencier illustre son propos d'exemples tirés du quotidien. Comme il est quasiment impossible de retenir les services d'un conférencier pour trois ou quatre présentations, on doit alors trouver moyen de réunir les groupes dans un même lieu au même moment, ce qui n'est pas toujours possible. On peut évidemment avoir recours à une bande vidéo afin de remplacer le présentateur. L'avantage est la possibilité de réutiliser la bande durant plusieurs années. L'inconvénient réside dans l'absence de contact direct avec le conférencier, ce qui limite les questions. Dans un proche avenir, la vidéo conférence en exploitant les ressources de l'informatique viendra contrer cet effet.

Contrat d'apprentissage: le contrat est passé entre le professeur et l'élève. Le contrat varie d'une personne à l'autre en fonction des acquis de départ. Un tel contrat ne s'applique évidemment pas à toutes les situations, il se prête bien à des situations d'apprentissages individualisés. On pourrait utiliser une formule semblable à celle-ci en regard de certains travaux à compléter en cours de trimestre.

Débat oratoire: cette formule pédagogique était courante il y a quelques décennies. Un sujet est proposé sous la forme d'une question. La classe est divisée en équipes qui préparent un exposé sur leur conception du sujet. L'enseignant aide les élèves à élaborer l'argumentation. Ainsi, par exemple, la simulation d'un procès est intéressante dans la mesure où elle évite à l'élève de développer ses propres arguments puisqu'il doit exploiter ceux des protagonistes du procès.

Équipe de professeurs: difficile à mettre en application dans le contexte actuel des tâches, cette formule est très intéressante parce qu'elle permet de profiter des forces de chacun.

Étude de cas: à partir d'un cas concret, les élèves étudient un problème disciplinaire. On recherche des données, on analyse la situation, on élabore une synthèse, on propose des solutions.

Exposé magistral: semblable à la conférence, cette formule pédagogique est très pertinente lorsque bien utilisée. La meilleure façon d'utiliser cette formule est le mode actif. Les élèves interrompent la présentation par des questions, le professeur pose des questions pour animer la classe.

Exposé multimédia: la présentation est ici assistée par des moyens techniques: acétates, bandes sonores, diapositives, photographies, films, etc.... On peut aussi avoir recours à des moyens électroniques réunissant dans une même séquence son, image, texte parlé, graphique, tableau, etc.... Très intéressant pour les élèves, demande cependant un temps de préparation assez élevé.

Laboratoire: correspond à une session de travail pratique. Lorsqu'un cours comporte un laboratoire, le second chiffre de la pondération du cours est égal ou supérieur à 1.

Module: dans le système modulaire l'élève progresse à son rythme, la matière étant divisée en unités de contenu. Le professeur soutient les démarches et au terme de chaque étape l'élève est évalué. Une variante consiste à introduire l'ordinateur comme instrument de formation. Attention, il est nécessaire d'introduire une étape d'intégration.

Séminaire: l'exposé oral, tout en permettant à l'élève de faire des apprentissages importants, est un bon moyen pour partager des connaissances. Un élève prépare un exposé qu'il livre à ses collègues. Une période de question suit, l'enseignant complète l'information.

Stage (en entreprise ou sur le terrain): la formation acquise en milieu de travail ou sur le terrain est précieuse. Confronté à un problème concret, l'élève doit y apporter une solution acceptable et fonctionnelle. On peut y inclure des sessions de formation théorique sur place (type internat).

Travail en équipe: outre la formation acquise par l'élève dans le cadre de l'équipe, cette formule a le mérite d'assurer l'épaullement d'un collègue dans le processus d'apprentissage. L'équipe se voit confier une tâche et dispose d'une certaine période de temps pour l'accomplir. Le travail d'équipe doit proposer une tâche qui ne peut être réalisée qu'en équipe. À défaut de cela, les élèves travaillent individuellement.

Travail individuel: peut prendre diverses formes, permet à l'élève de vérifier sa compréhension.

Tutorat: le tuteur peut être un autre élève ou l'enseignant. Utile dans les classes nombreuses où l'on doit réaliser des apprentissages précis.

Visite: quoi de mieux que de pouvoir constater "de visu" ce que l'on vient d'étudier. La théorie prend une toute autre dimension.

Pour concrétiser ces méthodes on aura recours à:

Affiche	Film
Acétate	Objet réel
Diapositive	Maquette
Diagramme (plans / cartes)	Photographie
Disque (sous toutes ses formes y compris disquettes et CD Rom)	Téléviseur (vidéocassette / vidéodisque)

À ces méthodes s'ajoutent une variété d'activités permettant à l'élève de réaliser et de poursuivre sa réflexion ou ses apprentissages. En voici une liste indicative, à vous de l'enrichir.

Analyse documentaire	Exercice	Prise de notes
Commentaire	Expérience	Problème à résoudre
Compte-rendu	Explication	Questions / réponses
Collecte de données	Exposé	Rapport
Création (image, texte)	Imagination	Recherche
Démonstration	Jeu de rôle	Réflexion sur ...
Dissertation	Jeu éducatif	Résumé
Dossier à préparer	Lecture (avec ou sans questions)	Schématisation
Enquête	Modélisation	Simulation
Entrevue	Opinion	Sommaire
Étude de cas	Organisation	Structuration
Exemple à trouver	Planification	Synthèse

Une bonne stratégie pédagogique répond aux caractéristiques suivantes:

- elle engage l'élève dans une interaction sociale d'apprentissage;
- elle fournit le type d'épaulement nécessaire selon le niveau conceptuel de l'élève (plus faible est le niveau conceptuel, plus fort doit-être l'épaulement);
- elle fait place au traitement des informations par les élèves via le questionnement, les exercices, les travaux;
- elle assure une rétroaction formative aux productions individuelles et collectives;
- elle organise l'étude.

Précisons que de manière générale on retient<sup>3</sup>:

**10%** de ce qu'on **lit**;

**20%** de ce qu'on **entend**;

**30%** de ce qu'on **voit**;

**50%** de ce qu'on **voit et entend**;

**70%** de ce qu'on **dit**;

**90%** de ce qu'on **fait**.

Pour mettre tout cela en lien, je vous suggère l'utilisation d'un tableau de planification. Vous trouverez en annexe un cadre que vous pouvez utiliser à votre guise. Commentons, en quelques mots, les différents éléments.

L'entête identifie le cours. Par la suite, vous identifiez la semaine à laquelle se situe la planification que vous réalisez. Pour une même semaine il se peut, il est probable que vous ayez à produire plus d'une page. L'annexe a été condensée, mais vous le constaterez assez vite, l'information requise implique de l'espace. Par ailleurs, pour une semaine donnée, il se peut que vous référiez à plus d'un élément de la compétence, cela signifie autant de feuilles supplémentaires.

La première section vous permet d'inscrire l'élément de la compétence et le (voire les) critère de performance qui y est associé. Vous noterez que dans le bas de cette section on vous invite à ne pas perdre de vue l'intégration des apprentissages.

La deuxième section porte sur les activités d'enseignement et les activités d'apprentissage. Pour les fins de ce tableau, on entendra que les activités d'enseignement sont celles qui correspondent aux interventions de l'enseignante ou de l'enseignant. Les activités d'apprentissage sont destinées aux élèves afin qu'ils soient actifs. Dans chaque cas on distingue le travail en classe (théorie) de ce qui est accompli en laboratoire (travaux pratiques). On vous invite à y préciser un certain nombre de choses qui sont autant de points de repères. Attention, il s'agit ici d'un plan, le niveau de détail doit être limité à l'essentiel. Enfin vous aurez à préciser des références utiles et le travail personnel requis des élèves. L'ensemble des durées retenues ici ne devraient pas excéder la pondération proposée pour le cours.

Lorsqu'il est question du travail personnel requis des élèves, il est clair qu'on réfère au temps qu'un élève moyen prendra pour accomplir la tâche requise. Tout travail compte, lectures, exercices ou temps requis pour la préparation d'un examen ou d'un travail long. Il faut éviter de surcharger même si les élèves en redemandent. Il ne faut pas oublier que les étudiantes et les étudiants n'ont pas qu'un cours.

La troisième section porte sur les modalités d'évaluation. Les trois formes possibles sont identifiées, il vous appartient de voir comment chacune s'inscrit dans le cadre de votre cours. Notons cependant qu'il importe d'éviter d'émettre l'évaluation sommative et qu'une étape d'évaluation intégratrice est requise par la PÉA. Il est souhaitable que chaque portion de la matière fasse l'objet d'une évaluation formative.

<sup>3</sup> Collège de l'Outaouais. Guide de production d'un plan d'études. sl, se, sd. p.26.

Au plan pédagogique, quelle que soit la nature du travail (laboratoire, travail personnel, lecture), il importe de revenir sur celui-ci au terme de la période accordée pour son accomplissement. Vous démontrerez ainsi l'importance que vous accorderez à ces activités, vous inscrirez ces activités dans le cadre du cours, vous les mettrez en lien avec la matière. Il ne faut pas négliger l'effet motivateur de cette intervention. Prévoyez donc du temps dans votre planification pour ce retour. Il importe cependant de ne pas confondre «réenseignement» et enseignement correctif. Le réenseignement c'est reprendre à neuf la présentation de la matière, alors que l'enseignement correctif s'attache aux seules parties qui, suite à l'évaluation, ont été identifiées comme posant des difficultés.

Vous constatez sans doute que le processus est lent. C'est vrai et voulu. Toute bonne planification ne se fait pas dans la hâte, sans mûres réflexions. Les diverses étapes franchies jusqu'à ce moment suscitent cette attitude de concentration.

## les outils d'apprentissage sont la clé du succès des élèves

En abordant cet aspect de la planification, nous avons encore un pied dans le COMMENT tout en traitant du QUAND

Maintenant que vous avez établi d'une manière précise les contenus de votre enseignement, il vous reste à franchir l'étape qui demande le plus de temps: la préparation des outils d'apprentissage. Ces derniers sont très variés.

- notes de cours
- cahier d'exercices
- cahier de laboratoire
- recueil de textes
- schéma de concept
- acétates
- guide d'apprentissage
- etc....

On peut distinguer deux types d'outils, ceux qui soutiennent l'enseignement (schéma de concept, note de cours, acétates,...) et ceux qui permettent à l'élève de poursuivre la réflexion entreprise, de l'expérimenter.

Quel que soit l'outil le professeur doit utiliser un langage que l'élève est susceptible de comprendre tout en étant en lien avec le cours. Idéalement, l'élève devrait disposer d'une copie des outils. Ainsi, tout acétate ou schéma de concept devrait être remis à l'élève sous une forme ou une autre.

Pour les outils de travail personnel ou collectif, les consignes doivent être claires, les activités adaptées aux apprentissages à réaliser et graduées afin de couvrir tout le spectre des niveaux de difficultés tout en étant réalisables.

10-  
Quand

Ici comme ailleurs, ayez recours à des outils variés. Utilisez votre imagination. Cherchez des exemples des différents éléments de votre présentation dans le quotidien afin d'illustrer vos enseignements. En donnant un sens concret à un élément de formation, en exploitant l'analogie ou en référant à une situation quotidienne on a plus de chance que l'élève comprenne l'utilité de la notion ou du concept. Ne négligeons pas l'impact sur la motivation d'une telle façon de faire.

C'est aussi le moment de passer vos commandes à la bibliothèque, d'aviser la Coop du titre de l'ouvrage de référence de votre cours. Devez-vous réserver des laboratoires? Avez-vous besoin de matériaux particuliers? Utiliserez-vous un film? Aurez-vous recours à un conférencier? Vous déplacerez-vous? Si oui comment? La visite industrielle que vous souhaitez faire, est-elle possible?

Les questions à résoudre à cette étape sont nombreuses. Elles correspondent à la logistique du cours. Cette dernière viendra peut-être bouleverser votre planification, votre ordonnancement.

S'ajoutent les autres paramètres à prendre en compte en regard de votre cours. Les conditions physiques influencent la pédagogie. Ainsi, par exemple, votre approche requiert l'utilisation de grandes feuilles (*flip chart*) que vous affichez sur les murs, il convient de vérifier si cela est possible et comment. L'environnement est-il bruyant?

Enfin, vous devrez tenir compte du moment dans la journée ou dans la semaine où votre cours se situe. S'il débute à 11h00, il serait sage d'organiser les choses pour que les bruits stomacaux ne viennent pas couvrir votre voix. Il est vrai le proverbe qui dit: ventre affamé n'a pas d'oreilles. Il y a aussi des moments de la semaine qui sont moins propices que d'autres: vendredi après-midi et lundi matin. Si ces périodes horaires vous incombent, vous constaterez, peut-être, que la taille de votre groupe sera moindre après quelques semaines. Mais, les élèves restant seront ceux dont la motivation est suffisamment forte pour résister aux appels des longues fins de semaines. On remarquera aussi que les cours du lundi sont aussi souvent frappés par un congé férié (fête du travail, action de grâce, etc....) ces jours seront repris ultérieurement. C'est ainsi qu'un vendredi sera un lundi... avec tout ce que cela signifie comme confusion possible.

## Les processus d'évaluation

Évaluer est pour Bloom une habileté cognitive supérieure. De fait, dans la hiérarchie qu'il établit, pour réaliser une évaluation on doit, au préalable : acquérir des connaissances, les comprendre, les appliquer, les analyser et les synthétiser. Évaluer c'est être capable de:

- formuler des jugements sur la valeur du matériel et des méthodes utilisées dans un but précis.
- formuler des jugements qualitatifs et quantitatifs établissant jusqu'à quel point le matériel et les méthodes correspondent aux critères.

Comme il est important que cette habileté cognitive soit acquise par l'élève, il importe de lui donner des occasions de comparer ses propres jugements sur ses productions aux

jugements que porte l'enseignant (et ses pairs dans certains cas) sur ces mêmes productions<sup>4</sup>.

À terme, pour l'élève qui a intégré et s'est approprié l'évaluation, cette dernière se résume en un acte d'auto-évaluation, c'est-à-dire, la capacité d'évaluer ses cheminements et ses comportements sur des critères établis par lui. L'évaluation est donc un objectif de formation visant l'**autonomie**.

Enfin, l'évaluation est aussi un miroir qui permet à l'individu de se connaître. Cette **image de soi** fait appel à un processus de réflexion sur les causes de la réussite et de l'échec. Réalisée seule ou avec l'aide de l'enseignant, cette réflexion est essentielle. Ainsi, un élève pourra découvrir qu'il gère mal son temps ou qu'il a une mauvaise technique de prises de notes, etc.... Ces découvertes de certains éléments sont essentielles.

Lorsqu'il est question d'un processus d'évaluation, on réfère à trois étapes:

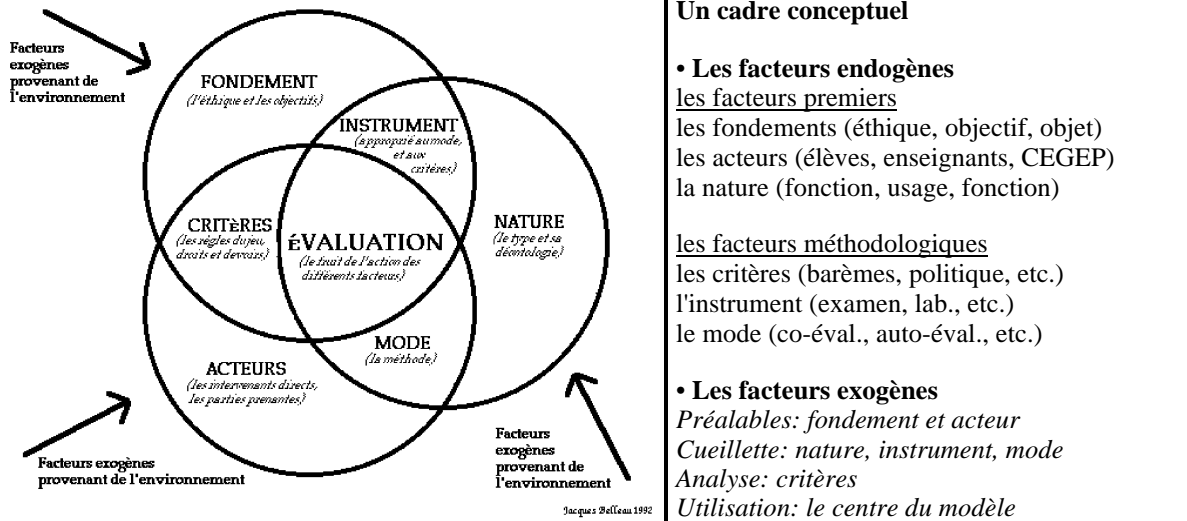
MESURE = Cueillette  
 ÉVALUATION = Interprétation  
 PRISE DE DÉCISION = Utilisation

**En pédagogie:**  
 Évaluer c'est porter un jugement sur la base d'éléments connus et énoncés formellement afin de favoriser et de contrôler l'apprentissage.

Ces trois étapes, englobantes recouvrent une réalité très complexe comme tente de l'illustrer le schéma suivant.

<sup>4</sup> Il y a quatre conditions à la réalisation de cet objectif:

- Permettre à l'élève de se familiariser avec les concepts et critères d'évaluation. Cela implique qu'on lui communique les critères de réussite, que l'enseignant les applique objectivement, que l'enseignant explique l'application des critères par des annotations.
- Permettre à l'élève d'appliquer des critères à ses propres productions et de porter lui-même des jugements sur celles-ci. Cela implique que l'enseignant communique les critères d'évaluation ou qu'il fournisse un outil d'auto-évaluation.
- Permettre à l'élève de comparer ses jugements à ceux de l'enseignant ayant appliqué les mêmes critères aux mêmes productions. Cela implique d'inciter l'élève à formuler ses propres critères d'évaluation et qu'il les compare avec ceux de l'enseignant. L'élève sera donc amené progressivement à la construction de ses propres outils d'évaluation.
- Permettre à l'élève d'échanger avec l'enseignant sur les écarts existant entre les deux jugements. Cela implique l'organisation d'entrevues structurées portant sur les évaluations.



On peut distinguer trois grandes formes d'évaluation. Elles se distinguent selon leur fonction et leur usage.

<b>Avant</b> <b>(action pédagogique)</b>	<b>Pendant</b> <b>(action pédagogique)</b>	<b>Après</b> <b>(action pédagogique)</b>
évaluation diagnostique (précoce; préventive; acquis)	évaluation formative	évaluation sommative (critériée; normative)
fonction de planification	fonction de régulation	fonction de sanction

On a trop souvent tendance à négliger les différentes formes d'évaluation pour ne favoriser que l'évaluation sommative. Une telle attitude se comprend aisément. Les notes sont, dans la majorité des systèmes d'évaluation, devenues une fin en soi.

L'évaluation sommative a une fonction de sanction<sup>5</sup>. Elle détermine le degré de réalisation, par l'élève, des apprentissages visés dans le cadre du cours (ou de la partie qui fait l'objet de l'évaluation). L'évaluation sommative est la plus usitée, la plus répandue de toutes, car elle s'inscrit dans la logique du système. Elle satisfait les acteurs, elle est codifiée dans une politique qui fixe les règles du jeu. Il importe de souligner qu'il n'y a pas d'outils susceptibles de mesurer l'ensemble du spectre des connaissances (savoir, savoir-faire et savoir-être avec tous les niveaux propres à chacun), d'où la nécessité de faire varier les instruments qui seront utilisés.

Un enseignant qui n'utiliserait que l'évaluation sommative (ce qui n'est pas souhaitable) en la poussant à la limite de ses possibilités, pourrait en tirer des informations très intéressantes et très pertinentes.

### L'évaluation diagnostique

<sup>5</sup> Par sanction il faut comprendre: soit l'attestation de la réussite (ou de l'échec) de l'activité, soit la certification (ou non) de la compétence ou soit l'émission (ou non) d'un diplôme.

L'usage de l'évaluation diagnostique<sup>6</sup>, lors de l'amorce d'un cours permet à l'enseignant de situer les connaissances, compétences et habiletés de ses étudiants et ainsi préciser le point de départ de ses enseignements. L'évaluation diagnostique a donc une fonction de planification. Elle peut prendre diverses formes: un quizz<sup>7</sup>, un examen plus classique, un jeu d'association, une interrogation orale, etc. Seule l'imagination limite cette pratique. Elle peut servir d'amorce à un cours dans un processus d'animation s'inscrivant dans un contexte de révision de la matière. Nous sommes tous conscients que le premier cours est, sans doute, le plus important de tous (au même titre que le dernier d'ailleurs). En y intégrant cette phase de diagnostique, nous en accroissons l'importance et nous nous évitons de mauvaises surprises par la suite.

Vous avez sans doute déjà été confronté à la situation suivante qui vous a laissé sans voix. Vous venez d'expliquer une nouvelle notion à vos étudiants. Vous y avez mis tout votre cœur, mais vous vous rendez compte que le groupe ne semble pas vous suivre. Vous êtes déstabilisé, mais, rapidement, vous cherchez à savoir à quel moment les étudiants ont perdu le fil conducteur pour vous rendre compte que, dès le début, ils avaient perdu le contact, faute de maîtriser un élément préalable que vous estimiez avoir été acquis au préalable.

Il ne faut jamais prendre pour acquis que les étudiants ont tous les préalables requis pour un cours donné. En jouant à l'autruche, on l'a vu à maintes reprises, un enseignant se réserve de mauvaises surprises. Il ne saurait ignorer qu'il est fréquent, pour une raison ou une autre, que l'on doive mettre de côté une partie de la matière prévue, faute de temps. Alors...

### **L'évaluation formative**

Le recours à l'évaluation formative permet, tout comme les autres formes d'évaluation, de mesurer la compréhension de la matière présentée. C'est la finalité qui la distingue puisqu'elle est orientée vers une action immédiate. Les erreurs ou les faiblesses sont vues comme des étapes du processus d'apprentissage et non comme des «pathologies». L'interaction induite par cette forme d'évaluation entraîne un processus d'adaptation de l'enseignement. Elle a donc une fonction de régulation. C'est-à-dire qu'elle permet de faire le point, de vérifier l'équilibre. L'évaluation formative est, par conséquent, un instrument qui aide l'élève à apprendre et à se développer.

C'est, de tous les types d'évaluation, la plus difficile à implanter, ne serait-ce que parce qu'aucune note n'y est accolée. D'invention récente, cette forme d'évaluation est encore à la recherche de sa place. Ainsi, récemment, un courant pédagogique a commencé à la situer

---

<sup>6</sup> Ce type d'évaluation prend aussi diverses colorations: prévention lorsqu'il s'agit, par exemple, d'évaluer un étudiant lorsqu'il arrive au Collège (le Téfec par exemple); précoce lorsque l'on souhaite informer un étudiant sur ses «chances» de réussir le cours; exemption dans le cadre d'un processus de reconnaissance des acquis. Évidemment, les techniques diffèrent légèrement sans toutefois remettent en cause la fonction de planification. On notera que l'évaluation diagnostique sert à l'enseignant, l'évaluation précoce touche l'étudiant alors que l'évaluation préventive (aussi nommée pronostique) sera utilisée par l'établissement.

<sup>7</sup> Ainsi, par exemple, lors de la révision des principales notions préalables, l'élève est invité à compléter un questionnaire qu'on lui a remis au préalable. Les phrases à compléter, les questions à choix multiples et les «vrais» ou «faux» sont autant de types de questions qui retiendront l'attention des étudiants, tout en vous permettant d'en savoir un peu plus sur ces derniers.

dans le champ de la didactique<sup>8</sup> plutôt que dans celui de la docimologie (de la mesure en éducation).

L'évaluation formative a, quelquefois, recours aux pairs<sup>9</sup>. Dans ce cadre, les élèves sont les agents de l'évaluation. Évidemment il importe au préalable de préparer ce travail car, au-delà de l'évaluation implicite, ils n'ont guère d'expérience dans la pratique de l'évaluation explicite. Cela signifie qu'ils découvriront (ou qu'on leur proposera le cas échéant) les divers éléments de l'évaluation avant de s'y engager.

L'évaluation formative est généralement le fait de l'enseignant. La façon la plus simple de réaliser une évaluation formative, c'est d'observer les élèves. Les visages sont-ils interrogatifs, les épaules sont-elles voûtées, a-t-on cessé de prendre des notes, voilà quelques signes susceptibles d'attirer votre attention. C'est le moment d'avoir recours à une activité d'évaluation formative qui prendra la forme d'une synthèse, car c'est là l'un des objectifs de l'évaluation formative. En suscitant une synthèse, on fait émerger les zones d'ombre. Interrogez un élève, non pas le groupe de qui vous n'obtiendriez pas de réponse, demandez-lui de résumer l'exposé. Il devra effectuer une synthèse. Pour la compléter, ayez recours à un second puis à un troisième. Ceci étant fait, il vous sera possible de situer les éléments qui font problèmes.

En fait, en matière d'évaluation formative l'effet de synthèse est ce qui importe le plus. Ainsi, afin de favoriser cette synthèse à la veille d'un examen, on informe les élèves que l'usage d'une fiche de référence d'un format donné (4" x 6") sera permise. Sur cette fiche, ils pourront consigner toute l'information souhaitable sur une seule face. En agissant de cette manière, on motivera les élèves qui réviseront leur matière d'une manière très consciencieuse pour en retirer les éléments importants, essentiels. L'expérience démontre que l'usage de telles fiches accroît la préparation à l'examen. Si cela était possible, on pourrait même retirer la fiche aux étudiants et les résultats seraient du même ordre, parce que les étudiants auraient réalisé une préparation intelligente de l'examen.

### **Enfin, c'est à vous de jouer**

De fait, on est arrivé au terme d'un cours qui a plusieurs points de vue a été exigeant. Mais, si le gros du travail de planification est fait, il vous reste tout l'enrobage à mettre en place. Sans ce dernier, toute planification est inutile. Je peux vouloir planifier ma retraite en mettant de l'argent de côté, mais si je ne choisis pas le bon moyen pour le faire fructifier, ma planification aura été inutile.

---

<sup>8</sup> Le projet de la didactique est de comprendre, afin de les favoriser, les modes d'apprentissages. Son objectif est de créer des lieux d'apprentissages qui représentent les conditions optimales. C'est dans ce contexte que s'inscrit l'évaluation formative.

<sup>9</sup> En agissant ainsi, l'enseignant atteindra un double objectif. Il permettra à ses étudiants d'acquérir un certain sens critique tout en allégeant son travail de correction.

Il est possible de pousser plus loin cette expérience. Au terme d'un examen qui a duré 1 1/2 heure, l'enseignant reçoit les copies. Il forme des groupes. Chacun des groupes doit ensuite répondre à l'examen, s'entendre sur les bonnes réponses. On peut poursuivre le travail des équipes, mais avec toute la classe. On revoit donc l'examen pendant qu'il est encore chaud, chacun peut corriger ses lacunes. On pourra aussi utiliser la correction par les pairs. En effet, chaque étudiant se voit remettre un questionnaire qu'il doit corriger ou annoter pendant que toute la classe en discute.

Lorsque vous aurez donné le cours que vous avez préparé, prenez quelques minutes afin de faire un retour critique sur votre planification. Que devez-vous modifier? Qu'est-ce qui a marché et pourquoi? Qu'est-ce qui a mal été et pourquoi? Soyez sévère envers vous-mêmes.