

## CONCILIER MISE À NIVEAU ET ENSEIGNEMENT PAR COMPÉTENCES



**SONIA AMMAR**  
Professeure  
Cégep de Victoriaville

En septembre 2008, un appel des ressources humaines du Cégep de Victoriaville m'informe qu'un poste de remplacement temporaire est disponible. Mon changement de carrière s'entame. Peu outillée pour enseigner au collégial, je me convaincs que le cégep ou l'université, c'est du pareil au même. Il me suffit de transmettre mes connaissances avec un enthousiasme énergisant.

### TABLEAU DE LA SITUATION

Nouveau milieu, nouvel engagement professionnel, nouvelle clientèle. L'université m'avait construite comme étudiante et comme professeure. Le défi d'enseigner au collégial semblait merveilleux. Effectivement, malgré quelques étudiants exigeants, mes classes se composaient essentiellement au début d'étudiants inscrits en sciences de la nature ou en sciences pures qui ne désiraient qu'apprendre. Stimulée par le désir de me dépasser, j'ai décidé ensuite d'enseigner le cours *Mise à niveau*. Aie! J'enseigne par à-coups et je discipline en grands coups. Du coup, j'apprends que si la conduite pédagogique du professeur a une influence directe sur les apprentissages des étudiants, les comportements des étudiants ont aussi une influence sur l'état d'esprit de la professeure. De professeure, j'ai muté en girouette.

### TOUT UN DÉFI

La littérature recense deux définitions de la girouette. La première caractérise l'objet placé en hauteur qui tourne sur un axe vertical pour indiquer la direction du vent. À l'origine, cet objet prenait la forme du métier des habitants de la maison qu'elle surplombe. La seconde identifie les individus qui changent souvent d'avis. Je deviens la girouette-professeure à double sémantique.

Comme elle, je tournais vite, mais abruti par ce manque de discipline qui venait de faire sauter toutes mes connaissances sur la gestion de classe. Surprise, effarée, j'étais prise de panique puisque dans l'impossibilité de parvenir à croiser le regard de ces étudiants plus prompts à s'amuser qu'à être formés en grammaire. Certes, à travers le tumulte généralisé de la classe et des cerveaux abrutis par le déferlement de concepts grammaticaux, quelques étudiants me questionnaient pour comprendre. Or, bien d'autres me voyaient comme un ornement. Voilà ce que j'étais devenue: une professeure placée là, qui bouge et qui s'agite, mais qui reste sans intérêt.

J'endossais ainsi la seconde définition de la girouette: fantaisiste et inconstante. Tantôt j'entrevois mon rôle de professeure comme possible, tantôt je baissais les bras: les étudiants étaient impossibles. Je passais mon temps à modifier mes attitudes, mes approches théoriques et la matière à enseigner pour assurer le meilleur transfert des connaissances. Mais, semble-t-il, j'avais complètement le droit et principalement le devoir de changer d'axe de manière à m'ajuster au niveau de mes étudiants et à leur capacité d'apprentissage.

*Le MIPEC m'a permis de déconstruire ma conception de l'apprentissage que je concevais comme une accumulation de connaissances. [...] mon idée de l'enseignement a été irrémédiablement bouleversée.*

### MESURES CONCRÈTES

Avec mon premier groupe de *Mise à niveau* à l'automne 2009, j'ai compris d'emblée qu'il me fallait revoir ma perception des apprentissages. En effet, ces premiers face à face ont été cauchemardesques. Mais que connaissais-je d'une salle de classe de *Mise à niveau*? De prime abord, je croyais savoir puisque l'université m'avait proposé une vision initiale de l'enseignement. Cela allait de soi, j'attendais un groupe d'étudiants disparates, mais intéressés et motivés, prêts à s'imprégner de connaissances nouvelles. Exit les conceptions universitaires de l'enseignement et de la transmission des connaissances, il me fallait décortiquer l'acte d'enseigner au collégial afin de mieux en saisir les enjeux. Le MIPEC m'a permis de déconstruire ma conception de l'apprentissage que je concevais comme une accumulation de connaissances. Dès cette prise de conscience, mon idée de l'enseignement a été irrémédiablement bouleversée.

Perplexe, mais décidée, je m'informe sur ce qui influence la motivation des étudiants et leur adaptation scolaire auprès de Denis Deschamps, alors conseiller pédagogique et répondant local PERFORMA dans ledit établissement. Ce dernier m'informe qu'il existe une formation qui m'outillerait pour me permettre d'enseigner autrement. Immédiatement, je m'inscris au microprogramme de 2<sup>e</sup> cycle en insertion professionnelle en enseignement au collégial (MIPEC) pour la session d'hiver 2010. Je choisis de suivre le cours *Insertion en enseignement au collégial* dans le but de me resituer dans l'acte d'enseigner, de développer des manières de faire et de m'adapter à cette



clientèle d'étudiants afin qu'ils intègrent les compétences à acquérir inscrites dans mon plan de cours. Parallèlement, je comble ma charge de cours avec deux groupes de *Mise à niveau*. Animée par le souci prioritaire d'améliorer la qualité de ma didactique, je me présente à mon cours du MIPEC la même semaine que j'amorce mon enseignement auprès de mes étudiants de *Mise à niveau*.

En gros, ce cours du MIPEC, proposé par le conseiller pédagogique et payé par l'administration de mon Cégep, m'a permis d'élargir ma réflexion sur mes pratiques. Le fait de proposer cette formation aux nouveaux professeurs, et d'y faciliter l'accès<sup>1</sup>, m'a permis de partager mes difficultés et mes angoisses, qui étaient nombreuses. Grâce aux lectures et aux échanges avec les collègues, j'ai pu développer des compétences en lien avec mon groupe de *Mise à niveau*. Et c'est pour cette raison qu'à la suite de mon doctorat en études françaises, que je souhaite compléter pour la fin 2012, je désire poursuivre mon diplôme de 2<sup>e</sup> cycle en insertion professionnelle en enseignement au collégial.

Le plus important des apprentissages m'est parvenu au tout début de cette formation. Effectivement, je réfléchissais mes étudiants en tant que groupe, sans distinction individuelle, en partant du principe que les objectifs à atteindre, eux, étaient homogènes. Dans les faits, la réalité de ma classe était variée, alors là, très variée. Ceux avec un déficit d'attention, les accros à la technologie, les verbomoteurs, les quelques résignés, les paumés... et les intéressés. J'ai réalisé que l'enseignement de masse ne s'adressait pas à ces jeunes âgés de 17 à 25 ans. Pour ce faire, je me devais de comprendre mes étudiants collégiaux pour mieux les encadrer avec plaisir, donc déconstruire ma conception d'une classe pour saisir les caractéristiques psychosociales des étudiants de la génération Y. Ce n'était pas un groupe-classe qui me faisait face, mais des individus qui appartenaient à un groupe-classe. L'étudiant devait devenir le cœur de mon système d'enseignement et j'étais moralement tenue d'évoluer dans la perception de mon rôle. Les recherches passées en revue indiquent « [...] que les perceptions qu'ont les étudiants des structures d'un cours et de la qualité des relations enseignant-élèves sont des éléments importants pour leur engagement scolaire » (Galant, Philipot et Frenay, 2006).

Améliorer ces relations enseignant-élèves a eu un effet pacificateur sur leur agitation. Bien sûr, j'ai « établi quelques règles de fonctionnement » non négociables dans le but de les informer de mon niveau « d'élasticité » : pas de cellulaire durant les heures de cours, une quinzaine de minutes d'attention pour les explications théoriques, un respect de la professeure en levant la main pour obtenir le droit de parole lors des exposés

magistraux et une aide collective et attentive aux pairs qui se butent à des difficultés. En contrepartie, je m'engageais à les suivre individuellement, à créer des activités de groupe interactives et diversifiées, à stimuler les échanges, mais surtout à accepter l'individualité de mes étudiants en accordant beaucoup d'importance à leurs habiletés. J'ai signé avec eux le contrat qui allait nous lier le reste de la session. À mon grand plaisir, et malgré mon scepticisme, j'ai développé une relation saine, c'est-à-dire sérieuse et rigolote, dans laquelle chaque étudiant a été traité selon ses aptitudes et attitudes.

*À mon grand plaisir, et malgré mon scepticisme, j'ai développé une relation saine, c'est-à-dire sérieuse et rigolote, dans laquelle chaque étudiant a été traité selon ses aptitudes et attitudes.*

Toutefois, restait mon rôle de girouette gesticulante et décorative. Calmer mes rotations affolées allait demander beaucoup plus d'efforts et de savoir-faire. Je pouvais remuer au rythme du vent, mais le vent qui sert de médium de transport, celui de la connaissance. Transmettre mes connaissances m'a toujours semblé simple. Par l'expérience universitaire, je croyais que mes étudiants seraient assis sérieusement en face de moi et qu'il me faudrait transmettre scrupuleusement ma matière théorique et l'associer à des exercices pratiques qui seraient accomplis studieusement. En fait, je canalisais les regards en focalisant mon enseignement sur mon débit de parole et sur le tableau interactif. Si les étudiants universitaires me concédaient durant les cinquante minutes de cours leur écoute et leur attention, ceux du collégial différaient de cet archétype. Pourtant, je maîtrisais la matière, parfaitement, mais les étudiants l'avalait et la recrachaient à l'égal d'un lait caillé et amer. Certes, j'étais structurée et disciplinée. Je faisais preuve d'enthousiasme. Mais mon approche pédagogique s'avérait désuète et récusable. Les étudiants de *Mise à niveau* n'assimilaient pas les notions théoriques.

## ► POUR UNE APPROCHE PAR COMPÉTENCES

D'un même souffle révélateur, lors de mon cours d'*Insertion en enseignement au collégial*, m'est venue l'approche par compétences en éducation. En gros, il me fallait minorer l'importance du temps obligatoire porté sur les règles grammaticales et rédactionnelles pour centrer mon enseignement sur l'étudiant qui fait partie d'un groupe-classe, et lui donner les ressources,

<sup>1</sup> Afin d'encourager l'inscription à ce cours, le service des ressources humaines du Cégep de Victoriaville a bloqué une plage horaire commune de trois heures tous les vendredis de notre session.



les savoirs et les connaissances nécessaires afin qu'il résolve de façon efficace et autonome des problèmes tantôt simples, tantôt complexes. Une approche ambiguë à l'application idéalisée, au premier abord. Quand j'en compris les enjeux, sa mise en pratique a accompli des merveilles. J'ai revu la structure de mon cours afin d'organiser des sessions théoriques d'une dizaine de minutes et d'animer pour le reste du cours des situations d'apprentissage ajustées à l'étudiant de *Mise à niveau*. Je connaissais le contenu à enseigner et je l'ai déconstruit en objectifs d'apprentissage dans lesquels l'étudiant devait s'engager par des activités éducatives d'équipe. Tout ne fut pas aisé. Développer la coopération entre étudiants a demandé des efforts collectifs. De plus, gérer le soutien individuel dans un groupe-classe où les étudiants en grande difficulté sont nombreux me causait quelques soucis. Donc, j'ai fait participer les meilleurs étudiants de chaque séquence pédagogique pour qu'ils m'appuient dans mon encadrement. Valorisation, sens de l'entraide, désir de dépassement: je réussissais parfois à considérer comme efficace mon nouveau système. Cependant, je devrais améliorer la progression des objectifs lors de mes prochains cours de *Mise à niveau* afin que chaque séquence s'emboîte pertinemment à la précédente et qu'elles deviennent un tout cohérent pour l'étudiant.

*Tout ne fut pas aisé. Développer la coopération entre étudiants a demandé des efforts collectifs.*

À cette approche se greffe l'évaluation des apprentissages par compétences, grille d'évaluation qui doit englober de manière claire, fidèle et valide le contenu abordé. Or, ma grille d'évaluation était qualitative. Je n'étais renseignée que sur cette pratique-là, qui accordait un nombre de points prédéterminé par le professeur à des catégories connues de lui-même. Bien évidemment, professionnellement, les 6 points sur 10 octroyés par un professeur pouvaient être commentés et plaidés. Il fallait accepter la note donnée, même si, en tant qu'étudiante, il m'était déjà arrivé d'en critiquer une. Aveuglement à l'égard des autres méthodes, j'ai repris ce type d'évaluation éprouvé durant mes nombreuses années en tant qu'étudiante universitaire, que j'avais aussi repris comme professeure universitaire. Imaginez ma surprise quand j'ai pris connaissance dans mon cours du MIPEC que ce type d'évaluation est teinté de jugements de valeur non intentionnels. Mais comment juger quantitativement du degré d'acquisition des éléments obligatoires à l'analyse de texte? Comment évaluer des compétences? L'idée me semblait sympathique, les adjectifs étaient sans précédent, mais j'en faisais quoi? Le défi était considérable et les approches, nombreuses. La grille que j'ai construite en

cours de session n'est pas parfaite, mais elle tend vers un souci d'objectivité. Elle semblait plaire davantage, même si elle ne fut pas exempte de critiques.

#### PREMIER OBJECTIF

Rendre compte clairement des compétences liées aux notions grammaticales des groupes nominal et verbal. Toutes les compétences obligatoires sont listées et celles réussies, cochées. Ainsi, chaque compétence développée se cumule et la matière non assimilée est dépistée immédiatement.

#### DEUXIÈME OBJECTIF

Proposer un outil d'évaluation équitable, dans la mesure du possible, pour la composante malheureusement plus subjective de l'analyse de texte. Les étudiants disposent d'un nombre de points prédéterminé et les perdent graduellement si les critères énumérés sont absents, non pertinents, hors contexte, etc.

#### TROISIÈME OBJECTIF

Sensibiliser les étudiants au souci de la langue. Seule l'épée de Damoclès fonctionne à ce jour. Le danger d'échouer au cours à cause de la 29<sup>e</sup> faute n'est pénible et préoccupant que le jour de l'examen sommatif. Il me faut trouver une solution à ce problème, si solution existe.

### VERS UNE GESTION PÉDAGOGIQUE ÉDUCATIVE

Évoluer, c'est-à-dire subir des transformations, doit embrasser la carrière de tout professeur. C'est là que l'article de Pratte (2002), «Enseigner – Un acte professionnel en pleine évolution», a pris tout son sens. Quand j'ai commencé dans l'enseignement, je voyais certains collègues essoufflés. D'autres me paraissaient très ancrés dans leur pratique. Je m'expliquais ce comportement par un besoin humain que tout individu ressent à un moment donné de s'entourer d'une planification connue, prévue et prévisible. D'autres encore me disaient qu'une fois le cours organisé et solidement planifié, il n'y avait plus grand-chose à faire. J'y ai cru. Puis, j'en ai écouté qui affirmaient que les jeunes avaient changé: moins brillants, plus paresseux, plus effrontés, moins autonomes. Des enfants-rois. Peut-être, me suis-je dit. Quand j'ai commencé à enseigner, j'étais ainsi portée à écouter les autres. Les étudiants du cours *Mise à niveau* m'ont obligée à réfléchir de manière plus personnelle sur le rôle du professeur.



Lorsque j'enseigne, je dois transmettre le plus patiemment possible une matière donnée, une matière qui me passionne et qui doit par mes méthodes pédagogiques arriver à les interpeller. Changer ma perception obsolète de l'enseignement et mes idées archaïques m'a permis de comprendre qu'il n'est possible de faire ce métier que si, l'esprit ouvert, j'évolue avec les étudiants. En effet, j'ai dû me questionner sur la profession enseignante pour m'obliger à une introspection sur les méthodes de transmission des savoirs et de développement des compétences. Mes étudiants m'ont prise comme cobaye et ce fut un hasard heureux. Or, s'ils ont fini par m'amadouer et qu'avec une joie surprenante je leur ai enseigné, j'ai usé de détours pour parvenir à mes fins. J'ai habillé mes règles grammaticales d'images singulières et s'ils ne maîtrisent pas toujours les classes de mots et les accords, ils ont remodelé leur relation avec la langue française. Certaines images sont à améliorer et il faudra en recycler d'autres, toutefois l'astuce pédagogique demeure sympathique.

Grâce aux compétences acquises lors du cours du MIPEC, je peux parcourir ma classe avec un regard posé. De but en blanc, je vais garder à l'œil ma girouette-pédagogue. Elle m'a éveillée sur la notion d'interaction, chère à la génération Y. Avec ces jeunes, les paradigmes de l'enseignement ont évolué, mais je n'ai saisi cette réalité qu'en faisant mon entrée au collégial. Puis, elle m'a frappée de plein fouet avec mes étudiants de *Mise à niveau*. L'interaction sociale va de soi. Dans mon quotidien, j'interagis aisément. Pourtant, interagir avec ces étudiants en conservant leur attention et en atteignant les objectifs d'apprentissage est un défi perpétuel. Cela m'a conduit à vouloir fouiller la littérature ou encore dénicher des ateliers de perfectionnement sur la conception d'interaction dans l'enseignement. Car si le pédagogue doit atteindre des objectifs d'apprentissage, il doit aussi, par souci professionnel, penser des approches en accord avec les conditions de chaque groupe-classe pour stimuler son enseignement.

Certes, j'ai mis à profit le cours d'*Insertion au niveau collégial* du MIPEC et la formation sur la gestion de classe<sup>2</sup> offerte au Cégep de Victoriaville en faisant quelques plaisanteries pour adoucir les théories complexes, en créant des activités pédagogiques sous forme de jeux pour favoriser le besoin d'extériorisation de ces jeunes, en me présentant dix minutes d'avance pour bavarder (et ainsi éviter les épanchements personnels lors des cours) et en établissant des règles de fonctionnement, mais j'ai aussi réalisé que sous le manque de discipline des étudiants se cache passivement le manque de compréhension. En *Mise à niveau*, il y a de nombreux étudiants en difficulté qui manifestent un manque de méthode intellectuelle. Bien évidemment, personne ne m'avait informée que ma classe se

composerait d'étudiants aux parcours pédagogiques éclatés. Je n'ai pas tenu compte de ces différences dans ma microplanification. Pourtant, j'aurais dû. C'est donc pour eux que j'ai allégé ma théorie. Je souhaitais mieux les encadrer et aussi leur faire comprendre qu'avec de la persévérance, on y arrive, doucement, péniblement, mais certainement. Apprendre demande des efforts causant une grande fatigue, comme lors de séances sportives. J'ai retroussé mes manches, certains m'ont suivie, d'autres sont venus fureter à intervalles fixes et quelques-uns ont abandonné.

*Changer ma perception obsolète de l'enseignement et mes idées archaïques m'a permis de comprendre qu'il n'est possible de faire ce métier que si, l'esprit ouvert, j'évolue avec les étudiants.*

Enfin, je ne peux qu'être à même de confirmer la complexité de la tâche de professeur au collégial. Si j'ai trouvé quelques solutions pour pallier certaines difficultés, il en reste d'autres. Depuis le début de ma brève carrière de professeur, je construis mes microplanifications assidûment. Je connais les objectifs à atteindre et je structure efficacement les séquences de mes cours autour de ces critères. Je tente de conceptualiser ma théorie d'après mon expérience prévisible: durée de la session, durée du cours, notions obligatoires, temps alloué par notion, etc. Sur papier, ma planification est fort réussie, mais elle reste sous condition: condition que tout se déroule selon le temps, sans perturbation. Or, en *Mise à niveau* s'ajoute inévitablement la gestion de classe qui gruge une partie du cours. Aussi, pour remédier à l'insuffisance de mes connaissances sur cette clientèle en difficulté, Nathalie Lavigne, conseillère en adaptation scolaire au Cégep de Victoriaville, m'a outillée et m'a chaudement recommandé le livre de D<sup>re</sup> Annick Vincent (2010), *Mon cerveau a encore besoin de lunettes. Le TDAH chez l'adulte: guide pratique sympathique pour mieux vivre avec le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité*, ouvrage que j'ai lu durant l'été pour qu'à l'occasion je puisse présager le vent. ◆

### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AYLWIN, U. *Petit guide pédagogique*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 2000.

CHAMBERLAND, G., L. LAVOIE et D. MARQUIS. *20 formules pédagogiques*, coll. Formules pédagogiques, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1995.

<sup>2</sup> Cette formation sur la gestion de classe pour les nouveaux professeurs a été présentée au Cégep de Victoriaville par François Meloche en mars 2010, lors d'une journée pédagogique.





GALAND, B., P. PHILIPPOT et M. FRENAY. «Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves: une analyse multi-niveaux», *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 155, avril-juin, 2006 [http://rfp.revues.org/225].

MELOCHE, F. «Prévenir pour mieux enseigner», *Bulletin Correspondance du CCDMD*, vol. 12, n° 1, p. 6-9, 2006 [http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr12-1/Prevenir.html].

PEDAGOGEEKS. «Ces élèves de la génération Y», *Pedagogeeks*, 2012 [http://www.pedagogeeks.fr/archives/3570].

PRATTE, M. «Enseigner – Un acte professionnel en pleine évolution», *Pédagogie collégiale*, vol. 16, n° 2, 2002.

PROULX, J. *Enseigner: réalité, réflexions et pratiques*, Trois-Rivières, Cégep de Trois-Rivières, 2009.

RAYMOND, D. *Qu'est-ce qu'apprendre et qu'est-ce qu'enseigner?: Un tandem en piste!*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 2006.

SCALLON, G. *L'évaluation formative*, coll. L'école en mouvement, Saint-Laurent, Éditions du renouveau pédagogique inc., 2000.

SCALLON, G. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, coll. L'école en mouvement, Saint-Laurent, Éditions du renouveau pédagogique inc., 2004.

TARDIF, J. *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*, coll. Logiques/Écoles, Montréal, Éditions Logiques, 1992.

VINCENT, A. *Mon cerveau a encore besoin de lunettes. Le TDAH chez l'adulte: guide pratique sympathique pour mieux vivre avec le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité*, coll. Psychologie, Montréal, Québecor, 2010.

Sonia AMMAR enseigne au Cégep de Victoriaville. Elle a fait des études en arts à l'Université de Moncton (Nouveau-Brunswick), ainsi qu'une maîtrise en littérature à l'Université de Sherbrooke. Elle y poursuit un doctorat en études françaises, dans lequel elle approfondit ses recherches sur les rapports entre la littérature, l'idéologie et la critique sociale. Elle a publié des nouvelles et des études dans les revues *Virages*, *Arcade*, *Arabesques*, *Algérie Littérature-Action* et *Les lettres romanes*.  
 ammar.sonia@cgpvicto.qc.ca

# Vous avez un projet?

## Le CCDMD peut vous aider à le réaliser.

Aide au développement de matériel didactique pour le collégial  
 Manuels | Sites Web | Logiciels | Matériel en ligne

**Date limite : 1<sup>er</sup> mars 2013**  
 Fichiers téléchargeables : [www.ccdmd.qc.ca](http://www.ccdmd.qc.ca)  
 (section Appel de projets)



CENTRE COLLÉGIAL DE DÉVELOPPEMENT DE MATÉRIEL DIDACTIQUE

Téléphone : 514 873-2200  
 info@ccdmd.qc.ca

