

APPROCHE PAR COMPÉTENCES ET DIALOGUE ENTRE NORMATIF,
PRESCRIPTIF ET RELATIVISME : CAS D'UNE COLLABORATION
INTERDISCIPLINAIRE D'ENSEIGNANT.E.S UNIVERSITAIRES EN FORMATION
CONTINUE

El Hadji Yaya KONÉ
Université d'Ottawa, Canada

ekone@uottawa.ca

Résumé : L'approche par compétences en enseignement universitaire amène les enseignant.e.s à questionner leurs conceptions du savoir pédagogique. Il s'avère un défi d'adopter une démarche cohérente avec l'approche par compétences quand on s'inscrit dans des conceptions éducatives différentes de cette approche. Cet article traite d'une étude qualitative sur l'expérience de formation continue de quatre enseignant.e.s universitaires sur l'approche par compétence. L'étude mobilise le cadre référentiel du codéveloppement professionnel et la méthode d'analyse par catégories conceptuelles. Les résultats montrent comment les enseignant.e.s peuvent confronter leurs propres croyances épistémologiques au paradigme de l'approche par compétences pour trouver un équilibre entre les contenus disciplinaires prescriptifs et le développement des compétences chez les étudiants.

Mots-clés : codéveloppement professionnel, compétence, épistémologie, pédagogie universitaire, socioconstructivisme.

COMPETENCY-BASED APPROACH AND DIALOGUE BETWEEN NORMATIVITY,
PRESCRIPTIVENESS, AND RELATIVISM : A CASE OF INTERDISCIPLINARY
COLLABORATION OF UNIVERSITY TEACHERS IN CONTINUING EDUCATION

Abstract: The competency-based approach in higher education leads instructors to question their pedagogical knowledge beliefs. Adopting a consistent approach with the competency-based approach poses a challenge when one subscribes to different educational concepts from this approach. This article discusses a qualitative study on the continuing education experience of four university professors on the competency-based approach. The study mobilizes the referential framework of professional co-development and the method of analysis by conceptual categories. The results show how professors can confront their own epistemological beliefs with the competency-based approach paradigm to find a balance between prescriptive disciplinary content and skill development in students.

Key words: competency-based approach, epistemology, higher education, professional co-development, social constructivism.

Introduction

L'approche par compétences est une méthode d'apprentissage qui favorise le développement des compétences en mobilisant un ensemble de connaissances complexes pour résoudre des problèmes ou répondre à des enjeux pertinents (Develay, 2015 ; Tardif, 2006 ; Scallon, 2004 ; Lasnier, 2000 ; Pastré, 1999 ; Perrenoud, 1998). Ces connaissances sont stratégiques (Tardif, 2006) et permettent de s'adapter au contexte. Cette approche nécessite

une pensée pédagogique relativiste qui met la situation au centre de l'apprentissage (Jonnaert, 2015, p. 29). L'étudiant.e interagit avec son milieu en observant quand et pourquoi appliquer les règles et procédures de résolution de problèmes. Cependant, il est difficile d'assurer l'équilibre entre les contenus relatifs, normatifs et prescriptifs dans le développement des compétences visées. Comment aider les étudiant.e.s à acquérir à la fois des connaissances relatives, normatives et prescriptives dans le cadre d'une approche par compétences ? Cet article tente de répondre à cette question en présentant une étude qualitative portant sur les expériences pédagogiques de quatre enseignant.e.s universitaires de disciplines différentes ayant participé à un cours de formation continue créditée à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). Le contexte de la formation, le cadre conceptuel de l'étude, la méthodologie, ainsi que les résultats, limites et perspectives sont présentés.

1. Contexte de la formation continue

1.1. Description du cours

La volonté de l'UQAT d'améliorer la qualité des enseignements a conduit à la création d'un microprogramme de cycles supérieurs de 9 crédits offrant une formation créditée en pédagogie universitaire à temps partiel pour les enseignant.e.s débutant.e.s (moins de 5 ans d'expérience) et les personnes souhaitant améliorer leurs pratiques. Le programme consiste en cinq cours-séminaires sur les fondements théoriques et pratiques de la pédagogie universitaire (Tableau 1).

Tableau 1 - Microprogramme en pédagogie de l'enseignement supérieur

Code du cours	Intitulé	Unités de Crédit
PED6001	Approches et stratégies pédagogiques et de gestion de classe	2
PED6002	Pratiques d'enseignement et évaluation des apprentissages	2
PED6003	Culture didactique et raisonnement pédagogique	1
PED6004	Pédagogie et technologie	2
PED6005	Séminaire d'intégration	2

Le cours a adopté une approche pédagogique socioconstructiviste basée sur la communauté de pratiques visant à partager des expériences, les confronter aux données de recherche et co-construire des savoirs pédagogiques pour améliorer les pratiques et les innovations en enseignement universitaire. L'étude porte sur les apprentissages réalisés dans le cours PED6001 au trimestre d'hiver 2020.

1.2. Attentes d'apprentissage dans le cours PED6001

Il s'agissait de développer les compétences pédagogiques des participant.e.s en les familiarisant avec les approches et méthodes d'enseignement et d'évaluation, ainsi que les outils adaptés aux caractéristiques de leurs étudiant.e.s. Il portait sur quatre thèmes et les participant.e.s devaient appliquer les contenus du cours dans leurs pratiques enseignantes.

Le défi était d'adapter la formation aux particularités disciplinaires des participant.e.s pour favoriser une collaboration réflexive.

2. Cadre de référence, but et objectifs de l'étude

Le cours a adopté l'approche du codéveloppement professionnel (CodP) (Payette et Champagne, 1997), basée sur la méthode de l'intelligence collaborative (*Action Learning*) de Revans (1982). Le CodP favorise l'apprentissage rapide et efficace en résolvant des problèmes concrets et en confrontant la subjectivité du sujet à l'objectivité de sa situation de pratique. Le but de l'étude était d'apprécier l'impact du codéveloppement professionnel sur la pratique réflexive de chaque participant.e dans le contexte de l'approche par compétences, (1) en déterminant les liens entre l'appartenance disciplinaire et la construction d'une vision de l'approche par compétences et (2) en décrivant les changements engendrés chez l'enseignant.e par les dialogues réflexifs avec lui-même et ses pairs d'autres disciplines. (Payette et Champagne, 1997; Revans, 1982).

2.1. Participant.e.s, collecte et analyse de données

2.1.1. Sélection et description des participant.e.s

Le cours a enregistré 4 participant.e.s régulièrement inscrit.e.s. Il s'agit de trois chargé.e.s de cours et d'un professeur adjoint, issu.e.s de disciplines différentes, ayant 3 et 10 ans d'expérience dans l'enseignement universitaire. Aucun échantillonnage préalable n'a été réalisé, car ils étaient tous inscrits dans le cours et ont volontairement accepté de mener cette étude (Tableau 2).

Tableau 2 – Description des participant(e)s

Poste	Genre	Tranche d'âge	Discipline	Cycle d'enseignement	Département	Années d'exp.
Chargée de cours	F	30-40	Grammaire et écriture du français	Baccalauréat (Licence)	Éducation	3
Chargé de cours	M	30-40	Dynamique des fluides	Baccalauréat (Licence)	École de génie	10
Chargé de cours	M	40-50	Intervention en travail social	Baccalauréat (Licence)	Travail social et développement humain	3
Professeur adjoint	M	40-50	Résidence création	Maîtrise	Création et nouveaux médias	5

2.1.2. Collecte et analyse de données

Chaque participant.e de l'étude devait définir les principes généraux de la pédagogie et croiser sa conception de l'approche par compétences dans sa discipline à celles de ses pairs. Cela a été fait avec le modèle de construction du savoir pédagogique disciplinaire de Berthiaume (2006), qui stipule que l'enseignant.e adapte sa construction du savoir pratique pédagogique en fonction de sa culture didactique et épistémologie personnelle. Pour

faciliter ce travail, une communauté de pratiques basée sur le codéveloppement professionnel a été créée.

Elle se rencontrait une fois par mois sous forme *HyFlex* (formation bimodale intégrant simultanément le virtuel synchrone au présentiel physique en classe pour ceux qui ne pouvaient pas effectuer le déplacement au campus). Les participant.e.s jouaient individuellement le rôle de client.e et collectivement celui de consultant.e.s en pédagogie universitaire, avec un formateur en tant qu'animateur et observateur. Les participant.e.s utilisaient un cahier de séminaire pour guider leur démarche de collaboration réflexive et de coconstruction de savoirs pratiques, ainsi qu'un portfolio pour retracer leur cheminement dans le cours. Après chaque séminaire, les participant.e.s appliquaient les recommandations des pairs et en évaluaient l'efficacité dans leurs propres pratiques. Le formateur assumait un double rôle d'enseignant-chercheur en pédagogie universitaire auprès des participant.e.s.

2.2. Analyse des données recueillies

Nous avons fait une analyse thématique des contenus du cahier de chaque participant.e. Le cahier comprend trois rubriques de questions réflexives (tableau 3). Nous avons utilisé les stratégies d'induction analytique avec Nvivo (le logiciel d'analyse de données qualitatives) pour identifier, organiser, analyser et interpréter les données pour faire émerger des thèmes. Un codage ouvert a été appliqué pour identifier des thèmes récurrents dans chaque rubrique du cahier. Nous avons lié les conceptions aux appartenances disciplinaires (objectif 1) et décrit les changements engendrés par les dialogues réflexifs avec les pairs d'autres disciplines (objectif 2). Ce qui a permis de comprendre l'évolution de la conception et le bilan réflexif en fin de parcours de chaque participant.e.

Tableau 3 – Questionnement réflexif dans le cahier du séminaire

Rubrique	Questionnement réflexif
1. Conception préalable de départ	- À partir de vos expériences personnelles, en tant qu'enseignant(e) en contexte d'approche par compétences, quelles sont vos conceptions au sujet de l'apprentissage-enseignement et de l'évaluation au postsecondaire ?
2. État des conceptions préalables à mi-parcours	- Qu'est-ce qui a changé dans vos conceptions préalables ? - Qu'est-ce qui n'a pas changé et pourquoi?
3. Bilan réflexif de fin parcours	- Quels sont vos acquis à consolider et défis à relever dans votre développement pédagogique en contexte d'approche par compétences ?

3. Résultats

Thème 1 : Ancrage épistémologique disciplinaire

Des divergences d'acceptions de la notion de compétence ont émergé : sciences sociales versus sciences appliquées. Par exemple, la chargée de cours en grammaire et écriture, s'appuyant sur les théories linguistiques de Saussure (1972) et Chomsky (1986), considère la compétence linguistique comme un potentiel inné au sujet-locuteur qui s'actualise dans la performance linguistique en situation de communication. Elle est principalement préoccupée par le respect des règles de la langue et la préparation des futur.e.s enseignant.e.s au test de français requis pour l'obtention du brevet d'enseignement au Québec (Tableau 4.1a).

Tableau 4.1a – Extraits des données de la rubrique 1

Enseignant.e	Extraits Rubrique 1a (Enseignement-apprentissage)	Extraits Rubrique 1b (Évaluation)
Chargée de cours en grammaire et écriture du français	[...] Quand un enseignant ne connaît pas les règles de la langue et les contextes d'utilisation de ces règles, comment peut-il servir de modèle linguistique aux élèves et échanger facilement avec ses collègues et les parents ? [...] Je dois amener les étudiants à maîtriser les règles de la langue, à reconnaître leur contexte d'utilisation et être capable de les appliquer correctement.	[...] Il faut que je les vois dans des situations de communication orale et écrite, en train de performer pour attester de leur compétences linguistiques réelles.

Les trois autres enseignants voient la compétence comme étant liée à l'action et à la mobilisation de ressources cognitives et sociales pour répondre à un défi dans une situation donnée. Ils se réfèrent aux référentiels de compétences de leurs ordres professionnels respectifs pour élaborer des situations d'apprentissage où les étudiant.e.s peuvent développer les qualités recherchées par leur profession. Ils sont plutôt préoccupés par la capacité des étudiant.e.s à opérer des lectures critiques du contexte pour mobiliser les ressources appropriées (tableau 4.1b).

Tableau 4.1b – Extrait des données de la rubrique 1

Enseignant.e	Extraits Rubrique 1a (Enseignement-apprentissage)	Extraits Rubrique 1b (Évaluation)
Professeur adjoint en design expérimentiel et événementiel	[...] Je suis conscient que je forme des créateurs, qui pensent librement et pas nécessairement des copies théoriques. Par contre, je crains d'enseigner des notions qui ne sont pas utiles pour la conception, la professionnalisation. [...] Le cours de résidence-crédation permet d'éviter cette erreur. Mes étudiants de maîtrise sont mis	[...] La résidence-crédation permet d'apprécier leur capacité à générer des connaissances artistiques numériques par la pratique [...].

	en relation avec des artistes praticiens professionnels et chercheurs-créateurs confirmés pour leur faire vivre des expériences réelles et authentiques, afin de s'approprier la méthodologie de la recherche-crédation et de situer le contexte de leur activité artistique [...] pour donner du sens à leur création.	
Chargé de cours en travail social	[...] Moi, je n'ai pas le choix que d'enseigner les protocoles d'intervention définis par OTSTCFQ et de les faire appliquer par les étudiants, mais tout en développant leur esprit critique face aux différents choix qui s'imposent à eux selon le contexte. [...] Il leur faut donc des situations dans le cours pour simuler le réel.	[...] Je dois m'assurer qu'ils maîtrisent les protocoles et qu'ils ne les pas appliquent aveuglement, mais sachent faire des choix éclairés en fonction de la situation de la personne qu'il assiste [...].
Chargé de cours en fluide mécanique	[...] Amener les étudiants à opérationnaliser les concepts théoriques abstraits dans la résolution de problèmes mécaniques concrets en leur permettant de développer les compétences visées par l'Ordre. Je ne peux faire ça que dans des mises en situation [...].	[...] Je vérifie leur connaissance des concepts théoriques et les applications de ces concepts [...].

La perspective du professeur en design expérientiel et événementiel est similaire à celle des chargés de cours en travail social et en génie. En tant qu'artiste numérique, il se concentre sur l'offre d'un contexte d'immersion et de mise en situation de problèmes dans le monde réel de pratiques de création numérique dans un cours de résidence-crédation. Sa pédagogie est centrée sur les principes de recherche et leur application dans des contextes réels et authentiques pour lier la recherche à la pratique dans les communautés artistiques.

Malgré deux approches épistémologiques différentes, les participant.e.s partagent la même vision selon laquelle la contextualisation des apprentissages est primordiale pour permettre aux étudiants de mobiliser les ressources et relever les défis de la vie réelle. Les discussions ont été axées sur les notions de *situation*, de *ressources* et d'*action* en contexte universitaire. Cependant, cette orientation a posé le problème de la multiplicité des situations que les futur.e.s professionnel.les devront affronter dans leur pratique. Or les situations multiples et infinies font appel à l'agilité du/de la praticien.ne. Comment assurer alors le transfert pédagogique des ancrages épistémologiques de la notion de compétence ?

Thème 2 : Posture pédagogique évolutive

Les participant.e.s ont mis en évidence l'évolution de la signification de la notion de compétence dans les contextes anglo-saxon et francophone. Ils ont analysé leurs propres

pratiques pédagogiques en regard de cette notion, en examinant leurs plans de cours, les types de tâches proposées aux étudiants et les outils d'évaluation. Ils ont compris que leurs pratiques étaient plutôt comportementalistes et mentales (tableau 5), résultant de l'approche par objectifs, et qu'ils avaient également une appropriation spécifique de la notion de compétence chez la communauté éducative francophone : ensemble de ressources que le sujet mobilise pour traiter une situation avec succès (Jonnaert et Ettayebi, 2006 ; Tardif, 2006 ; De Ketele et Gérard, 2005; Boutin, 2004 ; Scallon, 2004 ; Bissonnette et Richard, 2001 ; Perrenoud, 1998 ; Le Boterf, 2001 ; Meirieu, 1991). Ils ont également réalisé que les compétences décrites dans les ordres professionnels et les programmes de formation étaient plutôt *virtuelles* et que leur développement se faisait à travers des situations concrètes et significatives. Enfin, ils ont compris que tous les cours d'un programme sont complémentaires dans la construction des compétences.

Tableau 5 – Extrait des données de la rubrique 2

Enseignant.e	Extraits Rubrique 2a (<i>Qu'est-ce qui a changé ?</i>)	Extraits Rubrique 2b (<i>Qu'est-ce qui n'a pas changé et pourquoi ?</i>)
Chargée de cours en grammaire et écriture du français	[...] Quand je regarde la diversité culturelle de la francophonie, je me pose la question de savoir si les normes de la langue française doivent être les mêmes partout au monde. Je pense que les étudiants doivent privilégier l'intelligibilité du discours oral plutôt que le purisme de la langue.	L'enseignement des règles de la langue ne peut pas changer. C'est comme les maths, $1+1 = 2$. Quand deux verbes se suivent le second se met à l'infinitif. C'est aussi simple ça. On ne peut pas changer cela. [...] Tout enseignant doit savoir ce principe et l'appliquer dans son discours écrit.
Professeur adjoint en design expérimentiel et événementiel	[...] Alors que je sens ma pratique artistique évoluée selon mes recherches théorique et méthodologique, depuis peu, la pédagogie se mêle de la partie. Les frontières sont poreuses. Je me rends compte que les savoir-faire et savoir-être sont bien le fait de méthodes et d'approches concrètes à élaborer dans des situations concrètes qui ne sont jamais les mêmes.	[...] C'est difficile de mettre l'intuition dans un cadre structurel. [...] Nous sommes en création et je ne peux enfermer l'imaginaire des étudiants dans des carcans théoriques et méthodologiques. [...] Il faut qu'ils s'évadent par la liberté de création et d'expression numériques à travers les potentialités de la technologie.
Chargé de cours en travail social	[...] Les personnes sont différentes et vivent des problèmes spécifiques, donc on ne peut pas appliquer la même solution à tous [...].	[...] Je ne vois pas de changement de mon côté, car ma pratique se fait toujours dans ce sens [...].
Chargé de cours en fluide mécanique	[...] C'est la prise en compte de la contextualisation à toutes les étapes de mon enseignement. Même les notions « <i>purement intellectuelles</i> », comme la dérivation ou l'intégration de fonctions complexes, devient moins utiles à leurs	[...] C'est difficile d'être compétent quand on n'a pas les simples connaissances de base. [...] Les théorèmes et les axiomes s'apprennent par cœur. On n'y peut rien, c'est comme

	yeux si on ne l'associe pas au début à une signification concrète ou à une application pratique dans leur domaine [...].	ça. En plus, il faut connaître leur contexte d'application qu'il faut connaître[...].
--	--	---

Ces discours indiquent un *savoir-agir complexe* prenant appui sur des variétés de ressources internes et externes au sein d'une famille de situations (Tardif, 2006). Il souligne la complexité de l'acte d'apprentissage et la nécessité pour les étudiant.e.s de développer des compétences effectives à travers des situations d'apprentissage variées, authentiques et signifiantes, ancrées dans le pragmatisme professionnel. Le discours pointe vers la distinction entre les compétences *virtuelles* et *effectives* et l'importance de les articuler ensemble. Enfin, il montre que chaque cours du curriculum est une pièce du casse-tête du programme que l'étudiant.e doit placer pour donner du sens à son projet de formation. En clair, la compétence est complexe et implique un réseau opératoire de ressources. Elle se construit dans une situation donnée, impliquant des interactions entre le sujet et le milieu. Il est donc important de former les étudiant.e.s à assurer l'équilibre entre *normatif* et *adaptation*, afin qu'ils produisent des connaissances stratégiques appropriées au contexte. Ce qui nécessite l'adoption d'un paradigme relativiste et socioconstructiviste de la formation.

4. Discussion

Savoirs codifiés et connaissances dynamiques évolutives

L'enjeu clé des enseignant.e.s universitaires est de trouver un équilibre entre les savoirs collectifs normatifs de la discipline d'enseignement et l'adaptation ou l'agilité des futur.e.s professionnel.les en formation. Les participant.e.s ont compris que les compétences sont construites dans des situations spécifiques, ce qui signifie que les étudiant.e.s doivent pouvoir produire des connaissances dynamiques et évolutives en réponse aux contingences émergentes. Les enseignant.e.s doivent donc veiller à ce que les étudiant.e.s puissent transférer ces connaissances dans des contextes similaires. Les analyses réflexives des participant.e.s sur leurs propres conceptions de l'enseignement-apprentissage et d'évaluation soulignent également l'importance accordée aux particularités de la situation à traiter (tableau 5).

La compétence est une notion complexe impliquant des interactions du sujet avec son univers interne (ressources cognitives) et externe (ressources humaines et matérielles). L'approche par compétences doit être relativiste et socioconstructiviste. Elle doit assurer un

équilibre entre l'enseignement des savoirs codifiés et la construction de connaissances dynamiques. Jonnaert (2015) propose un cadre de référence pour mieux appréhender cela. Pour assurer cet équilibre, le sujet doit pouvoir dialoguer avec le savoir collectif (ou codifié) et la connaissance dynamique évolutive, appelés respectivement *genre professionnel* et *style professionnel* en clinique de l'activité (Clot, 2000). Mais, l'on note un imbroglio paradigmatique, en termes épistémologique quand le savoir collectif serait transmissible et enseignable tandis que la connaissance dynamique évolutive se construirait sur la base de vécus expérientiels. Cette prise de conscience fait resurgir le problème de la dialectique épistémologique entre les réalités objective et subjective du savoir et la difficulté de trouver un équilibre entre les paradigmes transmissif et constructiviste.

Dialectique des discours pédagogiques : transmissif versus constructiviste

Il est difficile de trouver un équilibre entre l'enseignement de la transmission du savoir et la construction des connaissances dans l'approche par compétences. Les quatre participant.e.s à cette formation continue ont exprimé leur difficulté à naviguer entre ces deux paradigmes d'apprentissage (tableau 6). Les tâches d'apprentissage en contexte d'approche par compétences doivent respecter les quatre critères suivants (figure 1) : *expérientiel*, *réflexif*, *interactif* et *social*. Dit autrement, les étudiant.e.s doivent vivre des situations réalistes (*expérientiel*), analyser la structure de l'action (*réflexif*), collaborer et partager des connaissances (*interactif*) culturellement situées dans une communauté de pratique (*social*). Des stratégies pédagogiques permettent de répondre à cet enjeu : apprentissages par problèmes, projets, scénarios, jeux sérieux et simulations. Les quatre enseignant.e.s participant à la formation continue ont pu mobiliser au moins une de ces stratégies dans leurs cours (tableau 6).

Figure 1 – Dimensions des tâches d'apprentissage dans l'approche par compétences

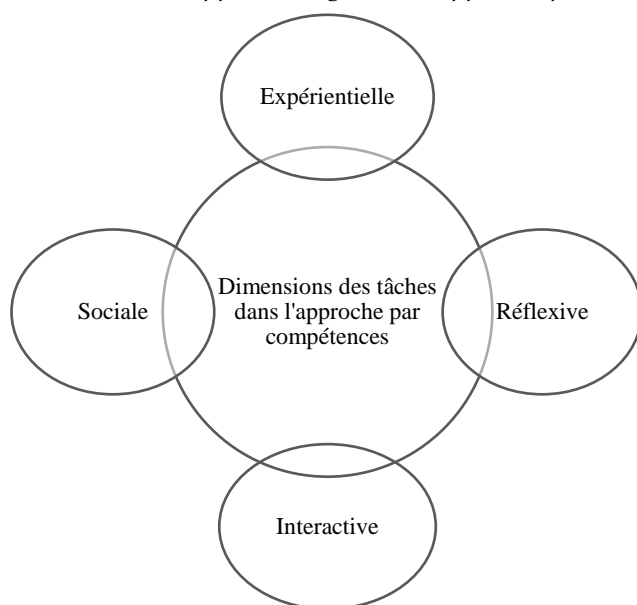


Tableau 6 – Extrait des données de la rubrique 3

Enseignant.e	Extraits Rubrique 3 (Acquis à consolider)	Extraits Rubrique 3 (Défis à relever)
Chargée de cours en grammaire et écriture du français	[...] Ce que je retiens de ce cheminement, c'est le caractère très complexe de cette approche. Dans le cas du français, il faut que les étudiants apprennent par l'expérience dans des situations de communications réelles, où ils vont interagir avec les autres interlocuteurs (à l'oral comme à l'écrit), en même temps qu'ils apprennent, il faut qu'ils prennent conscience des exceptions de la langue, les contextes particuliers d'utilisation de ces exceptions. [...] Ce qui est pertinent dans tout ça, c'est le caractère socialisant du processus, car ils apprennent à connaître les autres et aussi à se découvrir eux-mêmes comme apprenants et professionnels de l'enseignement. [...]. Ex. les périodes de correction des exercices de grammaire étaient des moments de travail d'équipe, de discussion et de prise de conscience individuelle et collective des particularités de la langue orale/écrite et les contextes d'occurrence. [...] Les ateliers de co-écriture étaient des moments d'apprentissage collaboratif et de soutiens mutuels entre les étudiants dans le développement de leur compétence d'écrire des textes variés (narratifs, explicatifs, descriptifs, argumentatifs, poétiques) en identifiant la fonction de chaque type de textes, ses caractéristiques, les genres et mobilisant les outils linguistiques appropriés.	[...] La difficulté réside dans la mise en place d'une telle approche en contexte de la formation en ligne. J'ai donc besoin de travailler sur cet aspect dans la conception de mes cours [...]. Avec cette crise sanitaire, il faudra se résoudre à intégrer la formation à distance dans nos pratiques pédagogiques. [...]. Il y aussi la gestion de l'aspect émotionnel que peut engendrer l'interaction avec un texte chez un individu ou groupe d'individu dans une équipe. Je dois développer des compétences dans ce sens.
Professeur adjoint en design expérimentiel	[...] Cette formation continue m'a permis de valider ma démarche pédagogique dans le cours de résidence-crétion. Les réinvestissements du PED6001 auprès de	[...] Le grand défi pour serait de mettre en place un guide méthodologique de recherche-crétion en arts numériques

<p>et événementiel</p>	<p>mes étudiants de maîtrise a fait de la résidence-crétation un laboratoire d'apprentissage expérientiel, où artistes professionnels, étudiants et publics ont communié, interagi, socialisé et co-réfléchi sur le design et la création événementiels mobilisant le numérique. [...] Ce fut très intéressant de voir le développement d'une approche collaborative dans le processus d'appropriation de la méthodologie de recherche-crétation en arts numériques chez mes étudiants. Les résultats des travaux de recherche présentés témoignaient de la qualité de l'imaginaire qui a découlé des mises ensembles des différentes intuitions des équipes. [...] Les discussions avec mes pairs enseignants dans PED6001 m'ont beaucoup éclairé sur l'approche par compétence dans mon cours de résidence-crétation. [...] Je retiens que les étudiants doivent apprendre à réfléchir, à s'intégrer de façon harmonieuse dans un système social et à vivre des expériences pratiques, en termes d'application et de transfert des savoirs élaborés [...].</p>	<p>[...] Ce guide devra s'inscrire dans une approche de développement de compétences de chercheur-crétateur en design événementiel. Quelles sont ces compétences ? Quelles en sont les caractéristiques ? Comment s'opérationnalisent-elles ? Je crois que cela pourrait l'objet d'un cours avec mes étudiants de maîtrise qui pourraient travailler en équipe pour en élaborer un profil, qu'on pourrait réinvestir dans le guide méthodologique [...]</p>
<p>Chargé de cours en travail social</p>	<p>[...] PED6001 a enrichi les activités de simulations cliniques, que je fais faire à mes étudiants pour les consultations avec les clients. J'ai compris la véritable nature de la pédagogie par simulation qui s'inscrit dans la dynamique de l'approche par compétences. Mon autoanalyse de cette activité et aussi les critiques de mes collègues sur ma façon de la réaliser en classe de l'ancrer davantage dans la réalité pour faire vivre aux étudiants des expériences réelles et authentiques, où ils peuvent mettre en pratique les protocoles et justifier leurs gestes professionnels par la recherche éprouvées. [...] Grâce à PED6001, j'ai pu saisir la différence entre « simulation » et « jeu de rôle ». Je préfère la première au second, car elle présente des situations contraignante à l'étudiant qui doit mobiliser autant les ressources internes qu'externes pour résoudre un problème plausible, vraisemblable. [...] Or, dans le jeu de rôle, il y a de la place pour l'imaginaire, qui peut s'avérer très loin de la réalité. Je forme des travailleurs sociaux qui vont intervenir auprès de personnes vulnérables dans la monde réel, il faut donc qu'ils apprennent dans des contextes de problèmes réels.</p>	<p>[...] Mon défi dans l'approche par compétences demeure l'évaluation. Comment développer des critères et des échelles d'évaluation claires, qui ne souffrent d'aucune ambiguïté et qui permettent de collecter des traces observables ? Quels mots clés pour différencier les échelles de performance ?</p>
<p>Chargé de cours en fluide mécanique</p>	<p>[...] Je me suis d'abord interrogé si je contextualisais la théorie dans mes cours et à quel moment je le faisais. En regardant l'ensemble de mes présentations en classe,</p>	<p>À cause de la distanciation sociale due à la pandémie de covid-19, l'ensemble des cours, ainsi que les heures de travaux</p>

	<p>j'ai remarqué qu'elles reflétaient surtout la structure des manuels utilisés : la description du phénomène, le développement mathématique, la présentation des formules principales, quelques exemples d'application résolus, l'intégration des cas particuliers ou plus complexes, la présentation d'exemples concrets tirés de la réalité industrielle. Mon souci c'était de ne pas me distancier trop des manuels de référence pour éviter que les étudiants ne soient pas en mesure de retrouver les informations réputées importantes. Cependant, c'était en effectuant cet exercice d'autoévaluation que je me suis rendu compte que je retrouvais dans mes présentations la structure des cours que moi-même j'avais suivi en tant qu'étudiant quand j'étais à l'université et je me suis rappelé la difficulté que j'avais eu moi-même dans l'application concrète des principes de base dans des contextes différents. Je me suis donc imposé de contextualiser les concepts théoriques avant de les décontextualiser et d'augmenter la participation des étudiants en les sollicitant à découvrir par eux-mêmes les concepts de base que j'aurais expliqué par la suite [...].</p>	<p>dirigés seront offerts à distance. Je me questionne sur comment proposer des séances de travaux dirigés efficaces et comment intégrer un apprentissage collaboratif en ligne. [...] La solution à laquelle je suis parvenu est donc une approche mixte, synchrone et asynchrone, individuelle et collaborative. Je compte diviser les deux heures de travaux dirigés en deux parties : l'une (asynchrone à l'aide de Panopto) dédiée à l'apprentissage des méthodes de résolution à partir de deux ou trois capsules vidéo et d'une présentation détaillée. [...] L'autre (synchrone à l'aide de Zoom), où les étudiants divisés en équipes de deux travailleraient ensemble pour résoudre quelques exercices choisis en relation avec les exemples de la première partie [...].</p>
--	---	---

Les quatre enseignant.e.s ont réalisé une autoanalyse critique et ont été critiqués par leurs pairs pour leurs pratiques d'enseignement. Ils ont conclu que l'approche par compétences en contexte universitaire doit favoriser une démarche pédagogique orientée vers l'expérience, la réflexion, l'interaction et le social, afin de naviguer entre le transmissif et le constructif dans une matrice socioculturelle. Cette remarque rejoint la perspective socioconstructiviste des compétences proposée par Jonnaert (2015), qui souligne l'importance d'une activité d'apprentissage réflexive, de la dialectique réflexive et des négociations de sens avec les pairs.

Conclusion

Cette collaboration interdisciplinaire de codéveloppement a questionné la cohérence paradigmatique de l'approche par compétences en contexte réel de formation. Les retours réflexifs des participant.e.s ont relevé les caractéristiques d'une tâche d'apprentissage dans cette approche. Elle a permis aussi de comprendre comment peut se faire la transmission des savoirs prérequis dans cette approche. La stratégie du codéveloppement favorise le dialogue entre les pairs pour coconstruire des stratégies pédagogiques en équilibrant les positionnements épistémologiques contradictoires. Le petit nombre de participant.e.s rend

difficile la généralisation des résultats. Il serait donc pertinent de raffiner cette étude à l'aide d'une taille d'échantillon plus importante impliquant d'autres disciplines pour saisir toute la complexité et les nuances des ancrages épistémologiques dans la mise en œuvre d'une situation d'apprentissage en contexte de pédagogie universitaire mobilisant l'approche par compétences.

Références bibliographiques

- Bissonnette, S. et Richard, M. (2001). *Comment construire des compétences en classe : des outils pour la réforme*. Montréal, QC (Canada) : Chenelière/McGraw-Hill.
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 1(81), 25-41.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its nature, origins and use*. New York, NY (USA): Praeger.
- Clot, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail: pour une troisième voie. *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, 133-156.
- De Ketele, J. M. et Gerard, F. M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(3), 1-26.
- Develay, M. (2015). *D'un programme de connaissances à un curriculum de compétences*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Jonnaert, P. (2015). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. 2^e édition. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Jonnaert, P. et Ettayebi, M. (2006). Le curriculum en développement, un processus dynamique et complexe. Dans L. Lafortune, M. Ettayebi et P. Jonnaert (dir.), *Le curriculum en développement, des pratiques en fondements et des fondements aux pratiques*. Sainte-Foy, Québec (Canada): Presses universitaires du Québec (PUQ).
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal, QC (Canada): Guérin.
- Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris, France: Éditions d'organisation.
- Meirieu, P. (1988). *Apprendre, oui mais comment ?* Paris, France : ESF.
- Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Éducation permanente*, volume 39, pp. 13-35.
- Payette, A. et C. Champagne. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Sainte-Foy, Québec (Canada) : Presses de l'Université du Québec (PUQ).
- Perrenoud, P. (1998). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs? *Pédagogie collégiale*, 12(3), 14-22.
- Revans, R. (1982). *The Origin and Growth of Action Learning*. Bromley, UK: Chartwell Bratt.
- Saussure, F. de (1972). *Cours de linguistique générale*. Publié par Charles Bally et Albert Sechehaye avec la collaboration de Albert Riedlinger. Édition critique préparée par Tullio De Mauro. L.-J. Calvet (Trad.). Paris, France: Payot.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal, QC (Canada): Éditions du Renouveau pédagogique

- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences: Documenter le parcours de développement*. Montréal, QC (Canada): Chenelière Éducation.
- Terssac, G. de (1996). Savoir, compétences et travail. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 223-247). Paris, France : Presses universitaires de France (PUF).