

RÉFÉRENTIEL DE DÉVELOPPEMENT

des compétences essentielles aux études postsecondaires

Soutenir une multitude de parcours
dans les transitions interordres

Janvier 2025



RÉFÉRENTIEL DE DÉVELOPPEMENT

des compétences essentielles aux études postsecondaires

Soutenir une multitude de parcours
dans les transitions interordres

Janvier 2025

Élaboration

Direction

Marjolaine Veilleux, directrice de projets, Université du Québec

Comité de rédaction

Stéphanie Demers, Ph. D., doyenne des études, Université du Québec en Outaouais

Marjolaine Veilleux, directrice de projets, Université du Québec

Catherine Bélec, D. Éd., chercheure, Cégep de Drummondville

Suzie Tardif, Ph. D., chercheure principale, ÉCOBES-Recherche et transfert (Cégep de Jonquière)

Alain Stockless, Ph. D., professeur, Université du Québec à Montréal

Séverine Parent, Ph. D., professeure, Université du Québec à Rimouski

Nancy Michaud, Ph. D., professeure, Université du Québec à Rimouski

France Desjardins, Ph. D., chercheuse, ÉCOBES-Recherche et transfert (Cégep de Jonquière)

Sarah Martin-Roy, Ph. D., professionnelle de recherche, Université du Québec

Roxana Staiculescu, Ph. D., professionnelle de recherche, Université du Québec en Outaouais

Ont également collaboré aux travaux

Julie Courcy, professionnelle de recherche, Université du Québec

Chloé Godbout, professionnelle de recherche, Université du Québec à Rimouski

Carole Lanoville, Ph. D., professionnelle de recherche, Université du Québec

Nathalie De Grâce, Ph. D., professeure, Cégep de Sherbrooke

Révision linguistique

Marie Leblanc, réviseure – consultante

Conception graphique

Stéphanie Rivet, Pulsation graphique

Comment citer cet ouvrage

Demers, S., Veilleux, M., Bélec, C., Tardif, S., Stockless, A., Parent, S., Michaud, N., Desjardins, F., Martin-Roy, S., et Staiculescu, R. (2025). *Référentiel de développement des compétences essentielles aux études postsecondaires*. Université du Québec.



La licence CC-by-nc-sa 4.0 permet toute exploitation de l'œuvre (partager, copier, reproduire, distribuer, communiquer, réutiliser, adapter) par tous moyens, sous tous formats. Toutes les exploitations de l'œuvre ou des œuvres dérivées, sauf à des fins commerciales, sont possibles. Les obligations liées à la licence sont de :

- créditer les créateurs de la paternité des œuvres originales, en indiquer les sources et signaler les modifications aux œuvres (obligation d'attribution);
- ne pas tirer profit (gain direct ou plus-value commerciale) de l'œuvre ou des œuvres dérivées;
- diffuser les nouvelles créations selon des conditions identiques (selon la même licence) à celles de l'œuvre originale (donc autoriser à nouveau les modifications et interdire les utilisations commerciales). Cette licence interdit donc que les nouvelles dérivations de l'œuvre dérivée soient exploitées à des fins commerciales.

Avant-propos

Le développement des compétences essentielles pour et par les études est un facteur déterminant dans la réussite du projet d'études des personnes apprenantes. Cette responsabilité est partagée entre les personnes apprenantes, enseignantes, professionnelles, les gestionnaires ainsi que l'établissement d'enseignement. Chacun joue un rôle précis et complémentaire pour favoriser l'épanouissement et la réussite de la population étudiante.

Les personnes apprenantes, en tant que maîtres d'œuvre de leur parcours, doivent s'engager activement dans le développement et l'amélioration de leurs compétences. Cependant, cet effort ne peut porter pleinement ses fruits sans l'implication des personnes enseignantes, qui ont la responsabilité d'explicitier et d'ajuster leurs attentes relativement aux compétences essentielles qui doivent être maîtrisées ou développées dans le cadre de leur cours. Par des pratiques pédagogiques adaptées, elles encouragent l'autodétermination des personnes apprenantes et soutiennent le développement de leurs compétences. Les professionnel.le.s de l'éducation apportent aussi un soutien essentiel en complétant ce travail au-delà de la salle de classe, que ce soit à travers des activités ou services parascolaires ou en accompagnant les enseignant.e.s dans le choix d'approches pédagogiques favorables au développement des compétences essentielles. Les gestionnaires doivent quant à eux, elles encourager l'approche programme qui intègre le développement des compétences essentielles et s'assurer que les services nécessaires sont en place pour soutenir tant les personnes apprenantes que les personnes enseignantes.

Enfin, les établissements d'enseignement supérieur ont la responsabilité de respecter l'engagement pris envers les personnes apprenantes : leur admission implique une reconnaissance des compétences nécessaires pour réussir. Si les compétences essentielles de certain.e.s apprenant.e.s n'atteignent pas le niveau attendu, il est impératif que l'établissement mette en place des services de soutien et des activités complémentaires leur permettant de progresser vers la réussite.

Ce n'est qu'en unissant les efforts de tous les protagonistes que le développement des compétences essentielles pourra être pleinement assuré, créant ainsi un environnement favorable à l'épanouissement et à la réussite de tous et toutes.

TABLE DES MATIÈRES

11

INTRODUCTION

Contexte de réalisation	12
À qui s'adresse le RDCE ?	13
La structure de collaboration du projet	14
Démarches méthodologiques	15
Le choix d'un vocabulaire commun	16

17

PARTIE 1 – CONTINUUM DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES ESSENTIELLES AUX ÉTUDES POSTSECONDAIRES

Présentation sommaire 18

- Guide de lecture de la partie 1 18

Section 1 – Cadre de référence 20

- Une compétence 20
- Les compétences essentielles 20

Section 2 – Structure et composantes du *Continuum de développement des compétences essentielles aux études postsecondaires* 23

- Les familles de compétences essentielles 23
- Les familles de compétences essentielles et leurs compétences 24
- La dynamique de mobilisation des compétences essentielles 25
- Les profils de sortie pour chaque ordre d'enseignement 27

Section 3 – Définitions et continuum de développement par famille de compétences 29

- Famille de compétences personnelles et interpersonnelles 29
- Famille de compétences langagières 36
- Famille de compétences méthodologiques 45
- Famille de compétences intellectuelles 48
- Famille de compétences informationnelles 54
- Famille de compétences numériques 60

65

PARTIE 2 – PRATIQUES FAVORISANT LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES

Présentation sommaire 66

- Guide de lecture de la partie 2 66

Section 1 – Cadre de référence 69

- Principes pédagogiques et organisationnels 69
- Sommaire scientifique concernant les pratiques prometteuses par famille de compétences 69
- Pratiques inspirantes (fiches « Pleins feux ») 70

Section 2 – Principes pédagogiques et organisationnels sur lesquels repose le développement de l'ensemble des compétences essentielles 71

- Précisions concernant cette section 71
- Tableau récapitulatif 71
- Principes pédagogiques et organisationnels favorisant le développement de l'ensemble des familles de compétences 72

Section 3 – Sommaire scientifique concernant les pratiques prometteuses par famille de compétences 75

- Précisions concernant cette section 75
- Tableaux récapitulatifs 76
- Famille des compétences personnelles et interpersonnelles 80
- Famille des compétences langagières 91
- Famille des compétences méthodologiques 105
- Famille des compétences intellectuelles 117
- Famille des compétences informationnelles 128
- Famille des compétences numériques 139

Section 4 – Pratiques inspirantes – fiches « Pleins feux » 152

■ Précision concernant cette section	152
■ Tableau récapitulatif	152
■ Fiches	154
1. Activités orientantes dans des écoles secondaires	154
2. <i>Bootcamp</i> académique de la rentrée	155
3. Conception et construction d'une station météo	156
4. Cours <i>Préparation postsecondaire</i>	157
5. Cours <i>Promotion de la santé mentale en milieu professionnel</i>	158
6. Interventions sur les fausses informations et la navigation réfléchie	159
7. Formation sur l'écriture et le numérique	160
8. Guide adapté : autodiagnostic de l'apprenant.e en stage	161
9. « Je gère ma réussite »	162
10. Jeu d'évasion dans une bibliothèque universitaire	163
11. Jumelages interculturels	164
12. Laboratoires ouverts en sciences	165
13. Modèle pédagogique du Collège Vanier	166
14. Méthode de travail intellectuel (MTI) en sciences humaines	167
15. NumériLab	168
16. Construction d'un profil étudiant avant l'arrivée au postsecondaire	169
17. Programme HORS-PISTE secondaire	170
18. Programme PAR (Première année réussite)	171
19. Projet WOW	172
20. Service d'aide à la rédaction (SARA)	173
21. Utilisation de la réalité virtuelle dans un cours d'anglais	174
22. <i>Voie d'accès</i> : l'université à ta portée	175

177

LEXIQUE

189

ANNEXES

Annexe 1 : Exemples de situations à traiter par famille de compétences	190
---	-----

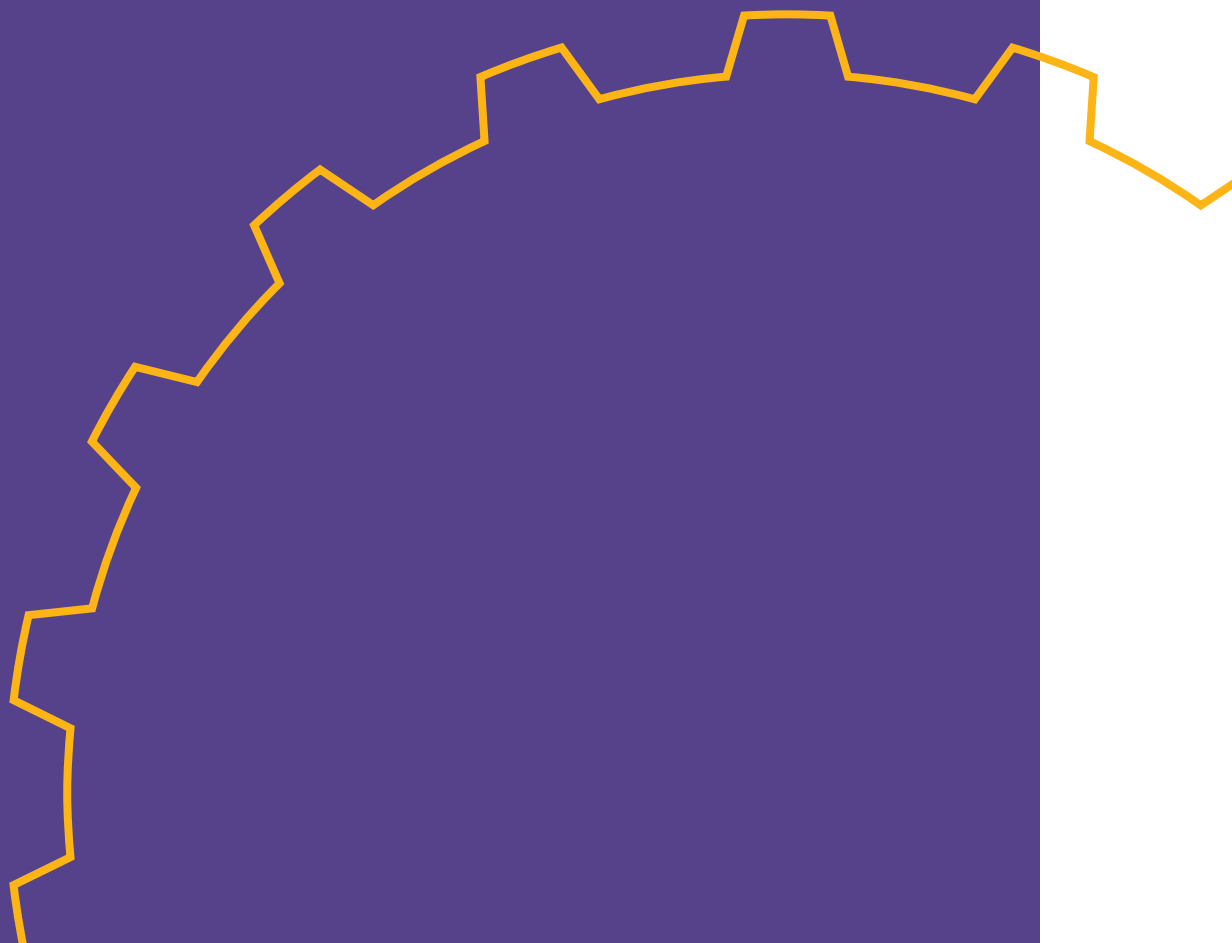
Annexe 2 : La composition et les mandats des instances de collaboration	203
--	-----

■ La composition et les mandats des instances de collaboration	203
■ Le comité aviseur	203
■ Le comité de rédaction	205
■ Le comité de liaison Université du Québec — MES	206
■ Les groupes de consultation	207

209

REMERCIEMENTS

INTRODUCTION



Contexte de réalisation

Ce *Référentiel de développement des compétences essentielles aux études postsecondaires* (RDCE) a été élaboré dans le cadre du *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur* (PARES) 2021-2026¹. Le ministère de l'Enseignement supérieur (MES) a mandaté l'Université du Québec afin d'établir un *Continuum de développement des compétences essentielles aux études postsecondaires*, ci-après appelé *Continuum*, et de décrire des moyens à mettre en place pour favoriser le développement de ces compétences par les personnes apprenantes. Le RDCE s'inscrit dans la mesure 2.4 du PARES qui vise à instaurer des collaborations interordres pour améliorer la qualité des transitions.

Le **premier objectif** du mandat était d'élaborer un *Continuum* comprenant une description synthétique des compétences essentielles auxquelles se rattachent des échelles de développement qui établissent les profils de sortie pour les élèves du secondaire, les profils de sortie des personnes apprenantes du collégial, ainsi que les profils de sortie des personnes apprenantes inscrites à l'université, du premier au troisième cycle.

Le **second objectif** du mandat était de décrire des pratiques qui favorisent le développement des compétences essentielles à mettre en œuvre par les acteurs et les actrices de l'éducation, de même que les conditions et les ressources à mobiliser pour favoriser le développement de ces compétences essentielles tout au long du parcours scolaire des personnes apprenantes.

¹ Ministère de l'Enseignement supérieur. (2021). *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/plan-action_reussite-ens-sup.pdf

À qui s'adresse le RDCE ?

Le RDCE est destiné à l'usage des acteurs et actrices de l'éducation. Il explicite les attentes, souvent implicites, des personnes actrices de la formation en enseignement supérieur à l'égard des personnes apprenantes et de leurs compétences. Le profil d'entrée des personnes apprenantes peut varier. Celles-ci pourraient, par exemple, être issues de la formation professionnelle (FP), effectuer un retour aux études après être passées par le marché du travail, être issues d'un système éducatif autre que québécois, être une personne apprenante internationale. Le RDCE permet ainsi d'explicitier les attentes pour une diversité de personnes apprenantes, mais aussi de guider les établissements dans l'élaboration de mesures de soutien au développement des compétences essentielles qui sont adaptées à leurs besoins.

Pour les **personnes apprenantes**, le RDCE permet d'explicitier les attentes de chacun des ordres d'enseignement relativement au développement de leurs compétences essentielles. Il facilite ainsi leur préparation à l'ordre suivant, ou à l'ordre visé si le profil d'entrée est différent, et leur permet d'identifier des cibles d'amélioration en vue de la [réussite](#) de leurs études.

Pour les **personnes enseignantes**, le RDCE permet d'ajuster les attentes qu'elles ont envers les personnes apprenantes qui proviennent de l'ordre d'enseignement précédent. Le RDCE peut également baliser l'intégration de pratiques en vue du développement des compétences.

Pour les **personnes professionnelles**, le RDCE peut être utilisé comme référence lors de la planification et l'organisation de mesures de soutien aux personnes apprenantes et enseignantes.

Pour les **gestionnaires**, le RDCE peut soutenir la prise de décisions relativement à la planification pédagogique.

La structure de collaboration du projet

Une **équipe de travail – compétences** du projet *Transitions réussies vers les études supérieures : un défi interordres de l'Université du Québec (TrRéussies)* a assuré la réalisation de ce mandat. L'équipe s'est déclinée en trois instances de collaboration soutenue par l'équipe de direction du projet *TrRéussies*, un comité aviseur, un comité de rédaction et un comité de liaison Université du Québec — MES. Des groupes de consultation regroupant les acteurs et actrices de l'enseignement secondaire, collégial et universitaire ont également été formés afin d'émettre des rétroactions sur les versions préliminaires des deux parties du livrable liées à ce mandat. L'[annexe 1](#) présente les mandats et les compositions des instances de collaboration.

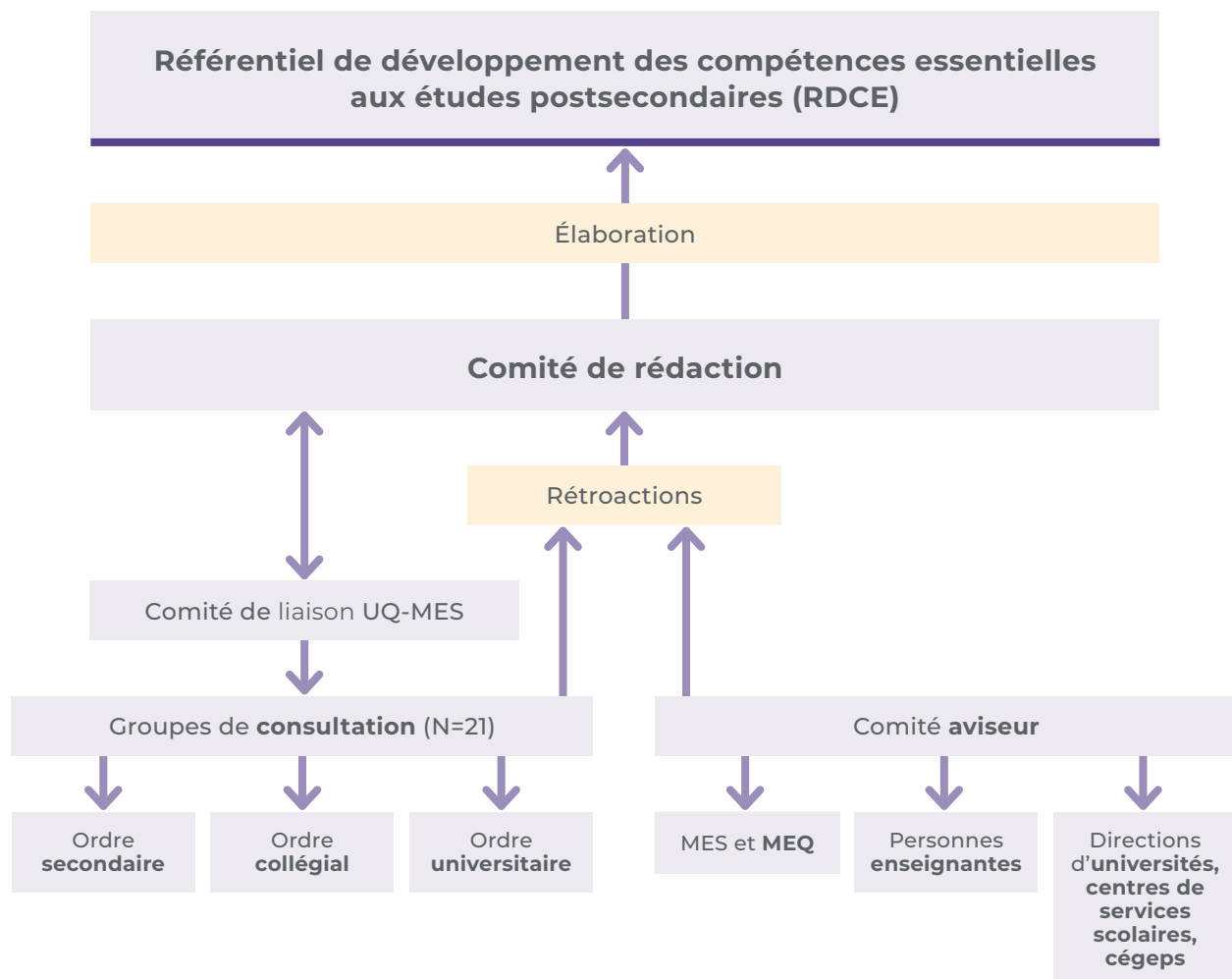


Figure 1 :
Structure des instances de collaboration du RDCE

Démarches méthodologiques

L'élaboration du RDCE s'articule autour d'une démarche collaborative appuyée sur :

- L'analyse des cadres de référence existants (p. ex. le *Cadre de référence de la compétence numérique*², le référentiel adopté par le Comité des affaires académiques du Bureau de coopération interuniversitaire [BCI]³, le *Profil TIC des étudiants du collégial*⁴, les visées de formation de la formation collégiale⁵, le *Programme de formation de l'école québécoise* [PFEQ]⁶);
- Les résultats de recherches scientifiques;
- Des consultations auprès des milieux;
- Le point de vue et l'expérience des praticiens et praticiennes.

Une recension des écrits scientifiques portant sur la réussite en enseignement supérieur, de même que sur les obstacles et les facilitateurs qui la sous-tendent, a d'abord été réalisée. Celle-ci a été effectuée selon une approche classique par l'identification de mots-clés (d'abord avec le noyau conceptuel, puis avec les concepts apparentés) et par une recherche bibliographique dans les bases de données scientifiques, en privilégiant les revues évaluées par les pairs en double-aveugle.

Cette recension a été enrichie par une collecte de données, dans le cadre de la recherche du regroupement de l'Outaouais⁷ du projet *TrRéussies*. La collecte de données a été réalisée auprès de personnes enseignantes et gestionnaires des ordres secondaire, collégial et universitaire, réunies en communautés de pratique. Au cours des rencontres, leurs échanges ont été consignés, constituant ainsi un corpus de données. Chaque synthèse de rencontre a ensuite été soumise aux membres pour validation. Ces communautés de pratique ont d'abord établi un état de la situation concernant la réussite éducative. Elles ont ensuite identifié leurs attentes à l'égard des élèves à la sortie du secondaire et des personnes apprenantes à l'entrée aux deux ordres de l'enseignement supérieur.

2 Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-reference-competece-num.pdf

3 Comité des affaires académiques. (2019). *Les compétences attendues à la fin d'un grade universitaire de premier cycle*. Bureau de coopération interuniversitaire. https://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2019/04/Competences-attendues-fin-grade-univ-1er-cycle-5_avril_2019-2.pdf

4 Réseau des répondantes et répondants TIC (REPTIC) du la communauté de pratique du Carrefour de la réussite. (2024). *Profil TIC des étudiants du collégial en bref*. Éductive. <https://educative.ca/profil-tic/le-profil-tic-des-etudiants-du-collegial-en-bref/>

5 Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017b). *Composantes de la formation générale. Extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC)*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/cegeps/services-administratifs/Composantes-formation-generale-cegeps.pdf?1638214495>

6 Ministère de l'Éducation. (2024). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programme-formation-ecole-quebecoise>

7 Demers, S., Bachand, C.-A., Duguay, A., Aumond, D. et Néron, J. (2024). *Transitions académiques réussies vers les études postsecondaires : vers un continuum de compétences académiques transversales et des pratiques pour les soutenir*. Rapport de recherche final présenté à l'Université du Québec dans le cadre du projet *Transitions réussies vers les études postsecondaires : un défi interordres*. Université du Québec.

Un questionnaire envoyé aux personnes désignées des 17 Pôles régionaux en enseignement supérieur du Québec et aux 23 groupes de consultation du RDCE ont également permis de documenter des pratiques inspirantes pour favoriser le développement des compétences essentielles.

En somme, le croisement entre les données empiriques et la recension des écrits a permis au comité de rédaction de cibler les situations d'apprentissage transversales aux trois ordres d'enseignement et d'en définir les compétences essentielles. Ainsi, le RDCE est ancré dans la compréhension coconstruite de la situation par les acteurs et actrices du terrain.

Le choix d'un vocabulaire commun

L'harmonisation du vocabulaire entre les différents ordres d'enseignement pour la rédaction du document a représenté un défi. Des décisions relatives aux choix lexicaux ont été prises pour faciliter l'adhésion et la compréhension des acteurs et actrices de l'éducation. Un lexique, intégré à la fin du document, permet de préciser le sens de certains mots ou de groupes de mots utilisés dans le RDCE. Des hyperliens dans le texte permettent d'accéder directement au lexique en cliquant sur le mot ou le groupe de mots.

PARTIE 1

CONTINUUM DE DÉVELOPPEMENT
DES COMPÉTENCES ESSENTIELLES
AUX ÉTUDES POSTSECONDAIRES

Présentation sommaire

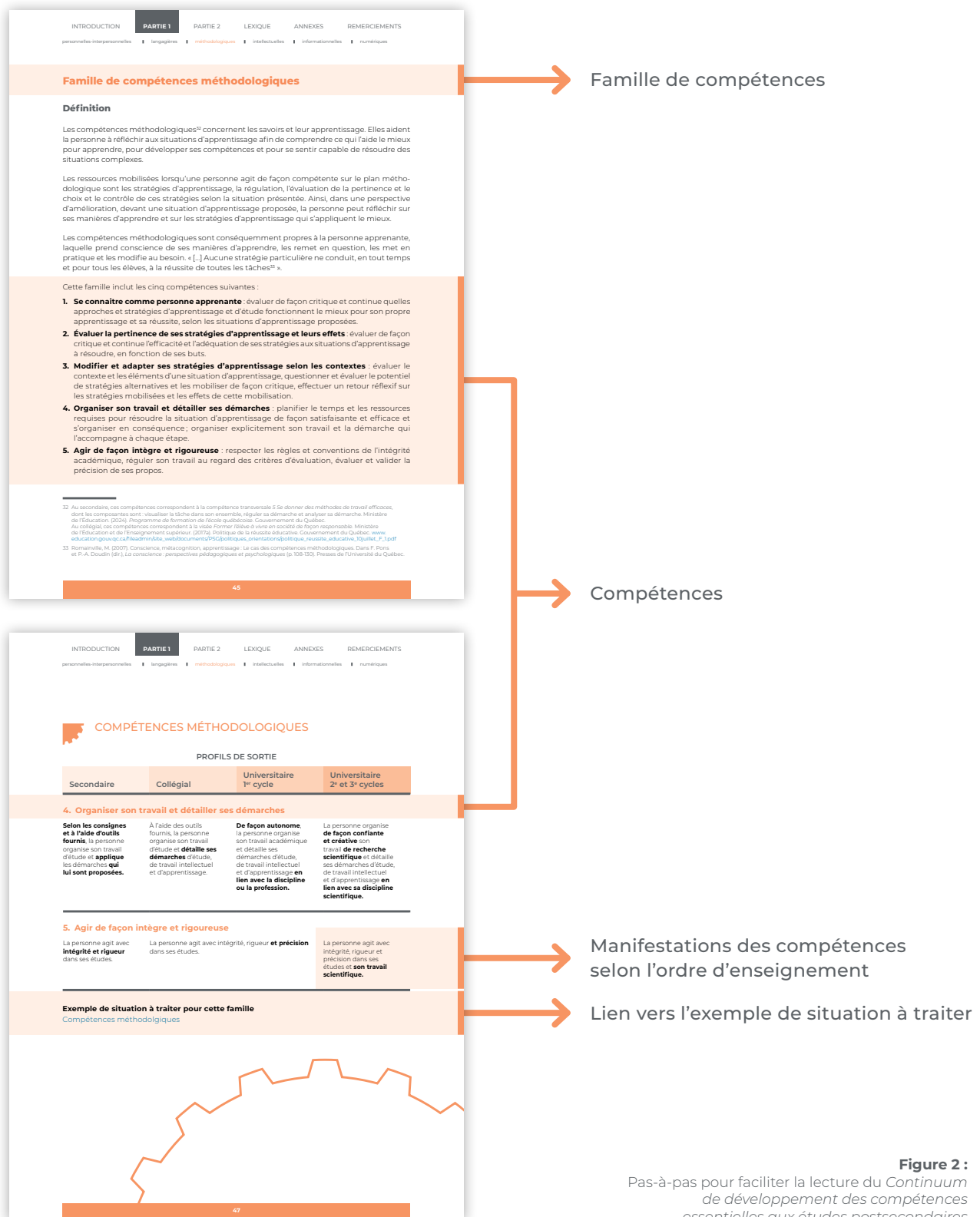
La section 1 de cette partie porte sur le cadre de référence autour des notions de compétence et de compétences essentielles. La section 2 présente la structure et les composantes du *Continuum*. Enfin, la section 3 s'attarde aux définitions des familles de compétences ainsi qu'au *Continuum* qui se rattache à chaque famille de compétences.

Guide de lecture de la partie 1

Le *Continuum* comprend les définitions des **six familles de compétences essentielles et de chacune des compétences qui les composent**. La présentation des familles de compétences ne renvoie pas à une séquence hiérarchique particulière, mais s'articule en fonction de leur proximité par rapport à la personne apprenante. Pour chaque famille de compétences, une matrice établit les **profils de sortie** correspondant au seuil minimal attendu. Ces profils de sortie sont déclinés en **manifestations** pour chaque compétence, selon les objets de progression et selon chaque ordre d'enseignement. Les **éléments en gras** dans les manifestations représentent ce qui change d'un ordre d'enseignement à l'autre. L'[annexe 1](#) présente, en fonction de situations pouvant être rencontrées, des exemples de pratiques à mettre en place pour soutenir le développement de la ou des compétences touchées.

Toutefois, il importe de garder en tête que ces compétences sont perfectibles, qu'elles s'améliorent continuellement avec le temps et que leur développement varie d'une personne à l'autre. Le *Continuum* vise ainsi à soutenir les personnes apprenantes et celles et ceux qui les accompagnent afin de bonifier leurs interventions en fonction des compétences essentielles qui pourraient s'avérer plus difficiles à développer. Ci-dessous, le **pas-à-pas** permet de faciliter la lecture et l'appropriation de la première partie du *Continuum* en résumant les principales sections proposées.

Le guide de lecture du *Continuum*



Section 1 – Cadre de référence

Une compétence

Plusieurs sources ont été consultées pour définir ce qu'est une compétence. Selon Jonnaert⁸, une compétence est le résultat du traitement satisfaisant d'une situation, lequel s'appuie à la fois sur un ensemble de ressources, de contraintes, d'obstacles et d'actions. Pour Rey⁹, en contexte d'apprentissage, « [d]ire qu'un individu est compétent, c'est supposer que s'il accomplit une tâche, ce n'est pas dû au hasard ni à des particularités circonstanciées, mais à des démarches qu'il maîtrise, et que ces dernières doivent lui permettre de répéter cet accomplissement face à toute tâche du même type » (2015, p. 19).

Comme le définissent Masciotra et Medzo¹⁰, « l'agir compétent concerne la compétence en action et en situation et renvoie à une personne qui agit avec intelligence pour se situer, se positionner en situation, transformer la situation en vue de l'améliorer et prendre un recul réflexif vis-à-vis de la situation lorsque nécessaire » (2009, p. 10). La réflexion sur la façon de résoudre une situation et sur les compétences acquises en le faisant permettent de mieux comprendre ces compétences et de les appliquer plus facilement dans d'autres contextes. Ainsi, une compétence n'est jamais définitive, elle s'améliore toujours.

Ces définitions ont permis de préciser quelles compétences peuvent être considérées comme essentielles pour réussir ses études du secondaire jusqu'à la fin du troisième cycle universitaire, mais également pour apprendre tout au long de la vie.

Les compétences essentielles

Si une compétence est le résultat du traitement satisfaisant d'une situation par une personne qui mobilise ses ressources, la compétence essentielle constitue une compétence fondamentale sur laquelle reposent d'autres compétences. Elle les précède par sa nature *essentielle*, c'est-à-dire qu'elle est le premier élément à partir duquel les autres compétences se développent.

Les compétences essentielles — lorsqu'elles sont nommées « de base » — peuvent être comprises comme « un minimum requis pour accéder à des emplois et pour s'inscrire dans une vie citoyenne, elle-même en évolution quant aux compétences minimales à avoir pour y trouver sa place » (Coulet, 2016, par. 35)¹¹. Dans le *Continuum*, il a ainsi été choisi de ne pas

8 Jonnaert, P. (2014). Chapitre 2. Évaluer des compétences? Oui, mais de quelles compétences s'agit-il?, Dans C. Dierendonck (dir.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (p. 35-55). De Boeck Supérieur. <http://bacseinternational.com/wp-content/uploads/7-evaluer-des-competenences.pdf>

9 Rey, B. (2015). La notion de compétence : usages et enjeux. *Le français aujourd'hui*, 4(191), 15-24.

10 Masciotra, D. et Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent. Vers un curriculum pour la vie*. De Boeck.

11 Coulet, J.-C. (2016). Les notions de compétence et de compétences clés : l'éclairage d'un modèle théorique fondé sur l'analyse de l'activité. *Activités*, 13(1). <http://journals.openedition.org/activites/2745>

utiliser le concept de « compétences de base », car celui-ci est souvent associé à des compétences relatives à l'alphabétisme et à la numératie minimale qui permettent de pouvoir fonctionner en société. Comme le *Continuum* définit des compétences d'une plus grande complexité et que sa visée est d'identifier ce qui est essentiel pour réussir les études postsecondaires, le concept d'« essentiel » a été privilégié et a guidé les travaux permettant d'extraire l'« essence » de chaque compétence.

Plus précisément, les compétences dont il est question dans le *Continuum* ont été abordées comme des « compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie » par la Commission européenne¹², laquelle définit les aptitudes et les compétences essentielles (qu'elle nomme « de base ») comme des

[a]ptitudes et compétences qui sont à la base de l'interaction avec les autres et du développement et de l'apprentissage personnels. Il s'agit notamment de la capacité de comprendre, de parler, de lire et d'écrire une ou plusieurs langues, de travailler avec des chiffres et des mesures et d'utiliser des appareils et applications numériques¹³.

À la lumière de cette définition, les compétences essentielles sont transférables à tous les domaines de savoirs et, une fois les études terminées, au monde du travail. Il est ici question de l'apprentissage tout au long de la vie et d'un état d'esprit de croissance personnelle (*growth mindset*).

En effet, les compétences essentielles peuvent être divisées en trois catégories :

- **liées à la vie courante**, soit reliées à la capacité de traiter et d'utiliser des connaissances et des informations qui revêtent une importance transversale et facilitent la citoyenneté active ;
- **liées à la gestion de soi**, qui permettent aux personnes de comprendre et de contrôler leurs propres capacités et limites, et d'utiliser cette conscience de soi pour gérer des activités dans divers contextes, notamment la capacité d'agir de manière réfléchie et responsable, d'accepter les critiques, de s'adapter au changement et de saisir les possibilités de développement personnel et professionnel ;
- **sociales et des communications**, soit reliées à la capacité d'interagir positivement et de façon productive avec d'autres personnes et, notamment, de communiquer des idées de manière efficace et empathique, de coordonner ses propres objectifs et actes avec ceux des autres, d'agir de manière structurée en fonction de valeurs, d'assurer le bien-être et la progression des autres, et de faire preuve de leadership¹⁴.

12 Commission européenne. (2020a). *Capacités et compétences de réflexion*. Esco. <https://esco.ec.europa.eu/fr/classification/skills?uri=http://data.europa.eu/esco/skill/8267ecb5-c976-4b6a-809b-4ceecb954967>

13 Commission européenne. (2020b). *Aptitudes et compétences de base*. Esco. <https://esco.ec.europa.eu/fr/classification/skills?uri=http://data.europa.eu/esco/skill/T1>

14 Commission européenne. (2020a). *Capacités et compétences de réflexion*. Esco. <https://esco.ec.europa.eu/fr/classification/skills?uri=http://data.europa.eu/esco/skill/8267ecb5-c976-4b6a-809b-4ceecb954967>

À ces trois catégories s'ajoutent les capacités et les compétences de réflexion, particulièrement

la capacité d'appliquer les processus mentaux de collecte, de conceptualisation, d'analyse, de synthèse et d'évaluation des informations recueillies ou générées à partir de l'observation, de l'expérience, de la réflexion, du raisonnement ou de la communication. Il s'agit notamment de la capacité à évaluer et utiliser des informations de différents types pour planifier des activités, atteindre des objectifs, résoudre des problèmes, traiter des problématiques et exécuter des tâches complexes de manière routinière et novatrice.¹⁵

Dans le même ordre d'idées, une situation à résoudre engage rarement une seule compétence essentielle. Un agir compétent nécessite plutôt une interaction dynamique entre plusieurs compétences. Il est possible, par exemple, de demander à une personne apprenante de réaliser une analyse, une dissertation ou une étude de cas au sujet d'un phénomène social ou naturel. Pour ce faire, la personne apprenante devra mobiliser ses compétences méthodologiques afin d'organiser son travail, ses compétences informationnelles dans le but d'obtenir l'information dont elle a besoin, ses compétences numériques pour trouver les informations, les colliger et les mettre en forme, ses compétences intellectuelles pour aborder le phénomène de façon critique et raisonnée et de structurer sa pensée, et ses compétences langagières afin d'exprimer cette pensée. La personne apprenante aura également besoin d'être confiante en ses capacités de réaliser le travail, envisager les défis qu'elle rencontrera dans sa réalisation comme occasion d'apprendre et de s'améliorer, réfléchir au résultat, et ainsi de suite. Plus la **complexité** de la situation à résoudre est importante, plus la personne aura besoin de mobiliser l'ensemble des compétences essentielles pour la résoudre de façon satisfaisante.

¹⁵ Ibid.

Section 2 – Structure et composantes du Continuum de développement des compétences essentielles aux études postsecondaires

Les familles de compétences essentielles

Le *Continuum* se décline en **six familles de compétences essentielles**, balisées dans le mandat du projet par la mesure 2.1 du PARES 2021-2026.

 **COMPÉTENCES PERSONNELLES ET INTERPERSONNELLES**

 **COMPÉTENCES LANGAGIÈRES**

 **COMPÉTENCES MÉTHODOLOGIQUES**

 **COMPÉTENCES INTELLECTUELLES**

 **COMPÉTENCES INFORMATIONNELLES**

 **COMPÉTENCES NUMÉRIQUES**

Les catégories présentées dans le PARES ont évolué depuis la publication initiale. En effet, dans sa forme actuelle, le PARES regroupe sous le libellé de « compétences transversales » un ensemble de compétences qui recoupent des dimensions associées au travail intellectuel (comme résoudre un problème) et aux compétences relationnelles (comme collaborer), et sous le libellé « compétences méthodologiques », des dimensions relevant à la fois de compétences personnelles (telle l'[autorégulation](#)) et associées aux processus métacognitifs (tel que se donner des stratégies d'étude efficaces). En conformité avec les écrits les plus récents sur cette question, une restructuration de la classification des compétences qui se trouve dans le PARES a été réalisée.

De plus, bien que le *Cadre de référence de la compétence numérique*¹⁶ identifie celle-ci au singulier, comme une compétence comportant douze dimensions et chaque dimension comportant un nombre variable d'éléments, la recension et les discours du terrain ont mené à structurer la famille des compétences numériques comme un ensemble de savoir-agir complexes distincts. À l'instar d'organisations internationales comme l'UNESCO et l'OCDE, le pluriel a été adopté pour faire référence à un ensemble de compétences numériques.

¹⁶ Ministère de l'Éducation. (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique*. Gouvernement du Québec.
https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-reference-competece-num.pdf

Les familles de compétences essentielles et leurs compétences

Le tableau 1 présente les compétences des six familles de compétences du *Continuum*.

Tableau 1 : Les compétences des six familles de compétences

Familles de compétences essentielles	Les compétences
COMPÉTENCES PERSONNELLES ET INTERPERSONNELLES 	1. Construire son efficacité dans ses études. 2. Développer une vision réaliste et constructive de ses capacités. 3. Orienter ses buts et ses actions en fonction de ses intérêts et ses valeurs. 4. Se projeter de façon constructive vers l'avenir. 5. Agir de façon consciencieuse. 6. Développer son sentiment d'appartenance. 7. Apprendre à orienter ses buts et ses actions dans le souci des autres. 8. Communiquer efficacement. 9. Agir avec empathie. 10. Faire preuve de sensibilité culturelle.
COMPÉTENCES LANGAGIÈRES 	1. Mobiliser les connaissances linguistiques dans des situations orales et écrites. 2. Comprendre, analyser et traiter le sens d'énoncés et de discours. 3. Comprendre et intégrer les normes et usages liés à différents contextes. 4. Adapter aux besoins de la situation le contenu et la forme du langage afin d'atteindre ses objectifs. 5. Mobiliser des stratégies afin de planifier, d'évaluer et d'adapter son utilisation du langage.
COMPÉTENCES MÉTHODOLOGIQUES 	1. Se connaître comme personne apprenante. 2. Évaluer la pertinence de ses stratégies d'apprentissage et leurs effets. 3. Modifier et adapter ses stratégies d'apprentissage selon les contextes. 4. Organiser son travail et détailler ses démarches. 5. Agir de façon intègre et rigoureuse.
COMPÉTENCES INTELLECTUELLES 	1. Analyser et problématiser les nouvelles informations, les phénomènes ou problèmes qui caractérisent une situation. 2. Reasonner rigoureusement et de façon impartiale. 3. Formuler des hypothèses et des constats impartiaux à partir d'une variété de sources d'information. 4. Argumenter à partir de bonnes raisons. 5. Évaluer les arguments, idées et approches nouvelles à partir de critères valides. 6. Porter un jugement éthique et impartial. 7. Prendre des décisions raisonnées à partir d'information imparfaite.

Familles de compétences essentielles

Les compétences

COMPÉTENCES INFORMATIONNELLES



1. Définir le besoin d'information.
2. Accéder à l'information (identifier, localiser, trouver, récupérer).
3. Évaluer l'information et l'intégrer à sa base de connaissances et à son système de valeurs.
4. Utiliser l'information, individuellement ou comme membre d'un groupe, en vue d'atteindre un objectif précis.
5. Comprendre plusieurs des questions économiques, juridiques, éthiques et sociales relatives à l'utilisation de l'information.
6. Accéder à l'information et l'utiliser de façon éthique et conformément à la loi.

COMPÉTENCES NUMÉRIQUES



1. Rechercher, évaluer et gérer des données et du [contenu](#) numérique.
2. Communiquer à l'aide du numérique.
3. Collaborer à l'aide du numérique.
4. Créer du [contenu](#) numérique.
5. Mettre en œuvre des mécanismes de protection.
6. Résoudre des problèmes avec le numérique.
7. Développer une réflexion critique et nuancée face aux enjeux et aux usages de l'[intelligence artificielle générative \(IAG\)](#).

La dynamique de mobilisation des compétences essentielles

La figure 3 illustre la dynamique qui sous-tend la mobilisation, par une **personne en situation d'apprentissage et de développement**, de ses compétences essentielles pour réussir ses études en enseignement supérieur. Puisqu'elle est la principale actrice du développement de ses compétences, cette personne se situe au cœur de la figure.

Les compétences proximales qui émanent de la personne sont celles qui fondent son identité (**compétences personnelles et interpersonnelles**) et par lesquelles elle exprime cette identité et sa pensée, et entre en contact avec le monde qui l'entoure (**compétences langagières**). Ces premières compétences permettent ensuite à la personne de développer et de mobiliser les outils de sa pensée (**compétences intellectuelles**) et leur structuration itérative et réflexive (**compétences méthodologiques**). Les outils de la pensée servent ensuite d'ancrages pour les compétences qui lient la personne aux savoirs, aux expériences et aux outils de leur transfert et de communication (**compétences informationnelles, compétences numériques**).

Enfin, cette dynamique entre les compétences est représentée par les engrenages qui permettent à la personne de **développer son pouvoir d'action**, de **construire sa vision du monde** et de **structurer son identité**. Ces compétences essentielles aux études postsecondaires permettent à une personne d'**apprendre tout au long de la vie**.

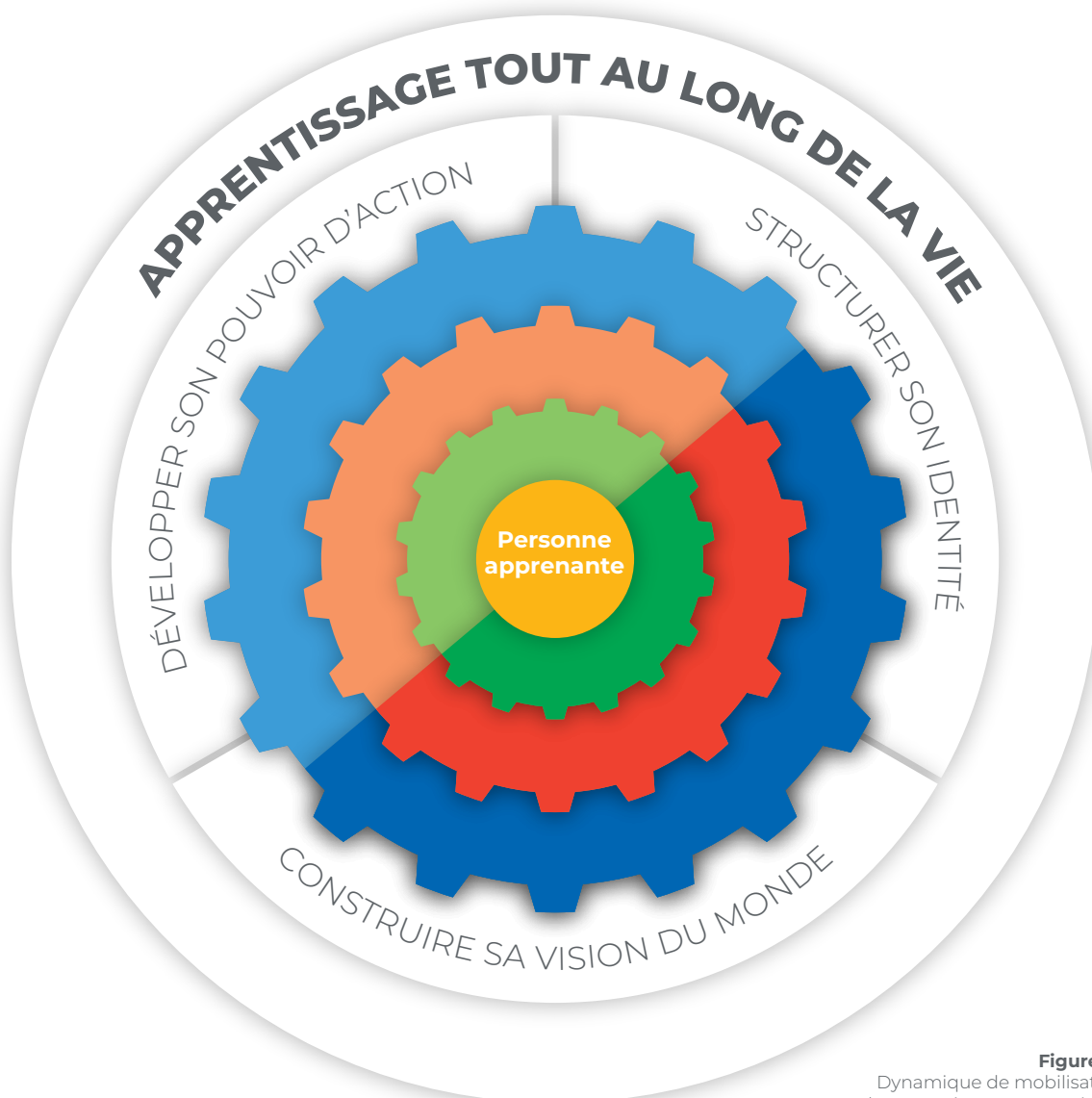


Figure 3 :
Dynamique de mobilisation
des compétences essentielles

Familles de compétences essentielles

NIVEAU 1

- PERSONNELLES ET INTERPERSONNELLES
- LANGAGIÈRES

NIVEAU 2

- MÉTHODOLOGIQUES
- INTELLECTUELLES

NIVEAU 3

- INFORMATIONNELLES
- NUMÉRIQUES

Les profils de sortie pour chaque ordre d'enseignement

Une compétence se développe progressivement lorsque la personne apprenante agit pour traiter des situations et réfléchit sur ce traitement. Le cumul d'expériences dans des situations qui se ressemblent permet le développement d'une compétence de plus en plus réfléchie, transférable et adaptable. Sa construction s'inscrit nécessairement dans une échelle temporelle relativement longue, avec l'apport d'autrui. Ainsi, les profils de sortie identifiés ne sont pas statiques ou à taille unique. Des personnes apprenantes pourraient avoir développé certaines compétences plus que d'autres, en raison d'intérêts, de circonstances ou d'habiletés particulières. D'autres pourraient avoir besoin d'un plus grand accompagnement ou de plus de temps pour développer certaines compétences. Finalement, les profils de sortie s'inscrivent en continuum parce que leur développement ne s'achève jamais vraiment; il reste en tout temps perfectible, peaufinable et adaptable à de nouvelles situations.

Le développement de la compétence peut s'exprimer en fonction de diverses dimensions de progression. Les dimensions retenues pour l'élaboration des profils de sortie du *Continuum* de développement des compétences essentielles aux études postsecondaires sont inspirées des écrits de Le Boterf, Verdy et Bédard¹⁷ et de Shanahan et Shanahan¹⁸. Elles comportent également comme dimension le rapport aux savoirs, un choix issu du croisement de la recension des écrits et des données empiriques. Ces dimensions sont :

- L'**autonomie**;
- La **complexité** de la situation à traiter;
- Le **rapport aux savoirs** disciplinaires ou professionnels;
- Le **rapport aux savoirs** scientifiques.

En effet, comme il importe d'envisager l'agir compétent comme une articulation de plusieurs compétences en vue de résoudre une situation, il est également pertinent de considérer les manifestations d'une compétence dans la conjugaison des dimensions de progression, soit l'**autonomie** de la personne, la **complexité** de la situation, les **rapports aux savoirs** à privilégier. Ainsi, il est possible d'exercer un raisonnement critique de façon plus ou moins autonome, face à une situation plus ou moins complexe et invoquant un rapport descriptif, analytique ou évaluatif aux savoirs à mobiliser. C'est pourquoi les énoncés de manifestation des compétences peuvent inclure plus d'une dimension de leur progression.

Le tableau 2 permet de comprendre la progression du développement des compétences essentielles aux études postsecondaires par profil de sortie pour les élèves du secondaire, par profil de sortie des personnes apprenantes du collégial ainsi que par profils de sortie des universitaires, du premier au troisième cycle, en fonction des dimensions de progression retenues.

¹⁷ Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence*. Paris : Éditions d'Organisation; Verdy, J. et Bédard, F. (2019). *Portrait de l'étudiant à chaque étape de sa formation*. Université de Montréal. https://eoa.umontreal.ca/wp-content/uploads/sites/32/2021/03/Tableau_niveaux_RASS.pdf

¹⁸ Shanahan, T. et Shanahan, C. (2015). Disciplinary literacy comes to middle school. *Voice from the Middle*, 22(3), 10-13. <https://www.proquest.com/docview/1661724107?sourcetype=Scholarly%20Journals>

Tableau 2 :
Progression du développement des compétences essentielles par profil de sortie

Profils de sortie	Compétences			
Secondaire	La personne est apte à faire face à des situations courantes, comportant peu d'incertitudes.	Elle a besoin de guidage face à des situations modérément complexes.	Elle a été initiée à quelques contextes disciplinaires (concepts, démarches, etc.).	
Collégial	La personne est apte à faire face à des situations modérément complexes.	Elle a besoin d'un accompagnement face à des situations complexes.	Elle a un rapport concret et appliqué à un ou à des contextes disciplinaires ou spécialisés.	Elle est initiée aux dimensions scientifiques des savoirs.
Universitaire 1 ^{er} cycle	La personne est apte à faire face à des situations complexes de manière autonome.	Elle a un rapport approfondi et critique à un contexte disciplinaire ou spécialisé.	Elle mobilise les dimensions scientifiques des savoirs afin de traiter les situations.	
Universitaire 2 ^e et 3 ^e cycles	La personne est apte à faire face à des situations complexes de manière confiante et créative.	Elle a un rapport scientifique à un contexte disciplinaire ou spécialisé.	Elle contribue à la construction des savoirs dans son domaine scientifique spécialisé.	

En cohérence avec les éléments de définition, le *Continuum* présenté dans le RDCE propose une progression du profil de sortie, d'un ordre d'enseignement à l'autre, dans les attentes relatives à chacune de ces quatre dimensions (autonomie, complexité, rapport aux savoirs disciplinaires, rapport aux savoirs scientifiques). Les profils de sortie présentés dans le *Continuum* correspondent aux profils d'entrée de l'ordre d'enseignement suivant. En fonction des programmes d'études suivis, il est probable que des personnes développent certaines compétences essentielles au-delà du seuil minimal inscrit dans le profil de sortie.

Bien entendu, une personne apprenante dont le cheminement académique ne suit pas cette linéarité ou qui a été formée dans un autre système éducatif pourrait avoir un profil d'entrée différent. Il importe alors que l'établissement d'enseignement qui accueille cette personne apprenante puisse d'une part procéder à une évaluation diagnostique et, d'autre part, déployer des mesures ou des programmes pour l'accompagner dans le développement des compétences attendues, notamment par la différenciation pédagogique.

Section 3 – Définitions et continuum de développement par famille de compétences

Famille de compétences personnelles et interpersonnelles

Définition

De façon générale, les compétences personnelles¹⁹ impliquent de s'autoréguler, soit d'exercer un contrôle sur ses comportements et émotions afin d'atteindre un but²⁰. Quant aux compétences interpersonnelles, elles font référence à des comportements orientés vers l'atteinte d'objectifs définis avec d'autres personnes, par la communication, le développement et le maintien de relations constructives. Les compétences interpersonnelles impliquent aussi de créer des liens significatifs avec les autres. Elles exigent conséquemment de savoir reconnaître les autres, les écouter et les apprécier²¹.

Mayhew et ses collègues²² s'appuient sur les travaux d'Inkeles en rappelant que les compétences personnelles et interpersonnelles font partie du « système du soi ». Ce système comprend la connaissance de soi, c'est-à-dire la conscience de ses propres besoins et forces, et la formation de son identité personnelle. Les relations avec les autres sont essentielles dans ce système et incluent les interactions avec les pairs, les personnes enseignantes ou avec d'autres figures d'autorité. Ces relations influencent la manière dont les personnes se perçoivent dans des contextes scolaires et sociaux et comment elles se positionnent et se comportent dans ces environnements. Certaines autres dimensions psychosociales s'étendent dans ce système de soi : « la perception du soi académique et social dans le rapport aux pairs, l'autonomie et l'indépendance, l'adaptation psychosociale, le bien-être psychologique et le développement personnel²³ ».

19 Au secondaire, les compétences personnelles et interpersonnelles correspondent à la compétence transversale 7 *Actualiser son potentiel*, dont les composantes sont : reconnaître ses caractéristiques personnelles, prendre sa place parmi les autres et mettre à profit ses ressources personnelles; ainsi qu'à la compétence transversale 8 *Coopérer*, dont les composantes sont : contribuer au travail coopératif, interagir avec ouverture d'esprit et évaluer sa participation au travail coopératif (PFEQ). Ministère de l'Éducation. (2024). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programme-formation-ecole-quebecoise/secondaire>

20 National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2017). *Supporting Students' College Success: The Role of Assessment of Intrapersonal and Interpersonal Competencies*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/24697>

21 *Ibid.*

22 Mayhew, M. J., Rockenbach, A. N., Bowman, N. A., Seifert, T. A. et Wolniak, G. C. (2016). *How college affects students: 21st century evidence that higher education works*. John Wiley & Sons.

23 *Ibid.*, p. 160.

Les compétences interpersonnelles retenues dans ce continuum sont adaptées des travaux de Mayhew et ses collègues²⁴ et de Skinner, Hyde, McPherson et Simpson²⁵. Elles forment un tout qui permet d'expliquer qu'une personne sent qu'elle fait partie d'une communauté au sein de laquelle elle crée des relations significatives et positives, qu'elle se sent compétente et efficace dans l'atteinte des buts qu'elle poursuit de façon engagée, selon sa vision du monde et selon la place qu'elle souhaite y occuper. La famille des compétences personnelles et interpersonnelles inclut les dix compétences suivantes :

- 1. Construire son efficacité dans ses études** : s'engager dans ses études, analyser et résoudre ses difficultés et identifier le besoin d'aide, se fixer des buts et mobiliser ses ressources pour les atteindre.
- 2. Développer une vision réaliste et constructive de ses capacités** : évaluer ses capacités honnêtement et reconnaître ses besoins d'amélioration, aborder les défis comme des occasions d'apprendre et de se développer comme personne.
- 3. Orienter ses buts et ses actions en fonction de ses intérêts et ses valeurs** : faire preuve d'introspection, identifier ses intérêts et ses valeurs liés à ses aspirations, identifier les moyens de les faire vivre et agir en conséquence.
- 4. Se projeter de façon constructive vers l'avenir** : envisager la personne que l'on souhaite devenir, mobiliser les succès pour construire son sentiment de compétence, se mettre en action au service de ses aspirations.
- 5. Agir de façon consciencieuse** : faire preuve d'autocontrôle, fournir les efforts requis, persévérer face aux défis, agir pour maîtriser les compétences requises.
- 6. Développer son sentiment d'appartenance** : participer aux activités collectives, contribuer à sa collectivité, alimenter les échanges avec les pairs, faire sa place.
- 7. Apprendre à orienter ses buts et ses actions dans le souci des autres** : anticiper les situations pouvant nuire ou contribuer au bien-être des autres, évaluer et adapter son action selon ses effets sur les autres.
- 8. Communiquer efficacement** : entrer en relation d'ouverture aux autres, analyser la situation de communication, évaluer ses pratiques de communication selon le contexte, écouter de façon attentive et active, interpréter les propos avec ouverture.
- 9. Agir avec empathie** : se mettre à la place des autres personnes, tenter de comprendre ce qu'elles voient et ressentent afin d'agir en conséquence.
- 10. Faire preuve de sensibilité culturelle** : reconnaître et respecter la diversité culturelle, prendre conscience de sa propre identité culturelle et de la manière dont elle façonne les relations avec les autres.

²⁴ Ibid.

²⁵ Skinner, K., Hyde, S., McPherson, K. et Simpson, M. (2016). Improving Students' Interpersonal Skills through Experiential Small Group Learning. *Journal of Learning Design*, 9(1), 21-36. <https://www.jld.edu.au/article/view/232.html>

Continuum de développement



COMPÉTENCES PERSONNELLES ET INTERPERSONNELLES

PROFILS DE SORTIE

Secondaire	Collégial	Universitaire 1 ^{er} cycle	Universitaire 2 ^e et 3 ^e cycles
------------	-----------	--	--

1. Construire son efficacité dans ses études

Accompagnée, la personne s'engage dans ses études, reconnaît les situations personnelles et interpersonnelles qui ont un effet sur ses études et elle **demande de l'aide** pour les résoudre afin d'atteindre les buts qu'elle s'est fixés.

Parfois accompagnée, la personne s'engage dans ses études, reconnaît les situations personnelles et interpersonnelles **complexes** qui ont un effet sur ses études, **demande de l'aide au besoin pour les résoudre** afin d'atteindre les buts qu'elle s'est fixés.

De façon autonome, la personne s'engage dans ses études et résout les difficultés personnelles et interpersonnelles complexes en demandant de l'aide au besoin pour les résoudre, afin d'atteindre les buts qu'elle s'est fixés.

De façon autonome, la personne s'engage **avec confiance** dans ses études et résout les difficultés personnelles et interpersonnelles complexes en **se référant aux ressources disponibles**, afin d'atteindre les buts qu'elle s'est fixés.

La personne **s'approprie certaines ressources** qui lui sont proposées pour résoudre de **façon satisfaisante** les situations personnelles et interpersonnelles qui surviennent dans le cadre de ses études.

La personne **s'approprie des ressources** qui lui sont proposées et **développe ses propres ressources** pour résoudre de façon satisfaisante les situations personnelles et interpersonnelles qui surviennent dans le cadre de ses études.

La personne **mobilise et adapte ses ressources** pour résoudre de **façon efficace** et satisfaisante les situations personnelles et interpersonnelles qui surviennent dans le cadre de ses études.

La personne **organise et utilise ses ressources de façon confiante** pour résoudre les situations personnelles et interpersonnelles de façon efficace et satisfaisante.

2. Développer une vision réaliste et constructive de ses capacités

Accompagnée, la personne considère les défis personnels et interpersonnels comme des occasions d'apprendre et de se développer comme personne.

Parfois accompagnée, la personne considère les défis personnels et interpersonnels comme des occasions d'apprendre et de se développer comme personne.

De façon autonome, la personne **aborde les situations** personnelles et interpersonnelles **complexes** comme des occasions d'apprendre et de se développer comme personne **dans une perspective d'amélioration**.

De façon confiante et créative, la personne **mobilise les situations** personnelles et interpersonnelles complexes afin d'apprendre et de se développer comme personne **dans une perspective d'amélioration continue**.



COMPÉTENCES PERSONNELLES ET INTERPERSONNELLES

PROFILS DE SORTIE

Secondaire	Collégial	Universitaire 1 ^{er} cycle	Universitaire 2 ^e et 3 ^e cycles
------------	-----------	--	--

3. Orienter ses buts et ses actions en fonction de ses intérêts et ses valeurs

La personne construit une image positive d'elle-même comme une personne capable d'apprendre et disposant **de capacités pour réussir.**

La personne construit une image positive d'elle-même comme apprenante compétente pour réussir. **Elle explore sa contribution présente et future à un domaine de travail potentiel.**

La personne construit une image positive d'elle-même **comme professionnelle compétente.** Elle examine et envisage sa contribution présente et future **à sa profession ou à sa discipline.**

La personne construit une image positive d'elle-même **comme scientifique en devenir** et sait reconnaître sa contribution présente et future **à la science.**

4. Se projeter de façon constructive vers l'avenir

Accompagnée, la personne définit les buts de son projet d'études ou de travail futur.

Accompagnée, la personne définit les buts de son projet d'études ou de travail et **les réévalue dans le cadre de son parcours.**

De façon **plutôt autonome**, la personne définit les buts de son projet d'études ou de travail en assurant qu'ils concordent avec la personne qu'elle est et qu'elle souhaite devenir, **tout en restant ouverte à les modifier.**

La personne définit et évalue les buts de son projet académique ou de travail **de façon critique, confiante et itérative**, en s'assurant qu'ils concordent avec la personne qu'elle est et qu'elle souhaite devenir, et **les modifie au besoin.**

5. Agir de façon consciencieuse

Accompagnée, la personne exerce, **en général**, un contrôle sur soi dans les situations sociales et personnelles dans le cadre de ses études avec ses collègues et dans son rapport avec les personnes enseignantes (p. ex. dans un travail d'équipe ou lors d'une évaluation).

De façon autonome, la personne exerce un contrôle sur soi dans les situations sociales et personnelles dans le cadre de ses études avec ses collègues et dans son rapport avec les personnes enseignantes (p. ex. dans un travail d'équipe ou lors d'une évaluation).

De façon **autonome et (auto)critique**, la personne exerce un contrôle sur soi dans les situations sociales et personnelles **complexes** dans le cadre de ses études avec ses collègues et avec les personnes enseignantes (p. ex. son milieu de stage).

De façon autonome, (auto)critique et **confiante**, la personne exerce un contrôle sur soi dans les situations sociales et personnelles complexes dans le cadre de ses études et **avec sa communauté scientifique et professionnelle** (p. ex. ses collègues, son directeur, sa directrice).



COMPÉTENCES PERSONNELLES ET INTERPERSONNELLES

PROFILS DE SORTIE

Secondaire	Collégial	Universitaire 1 ^{er} cycle	Universitaire 2 ^e et 3 ^e cycles
------------	-----------	--	--

6. Développer son sentiment d'appartenance

La personne **commence à prendre sa place au sein de son groupe** et **contribue à établir** des relations interpersonnelles positives et constructives pour elle et pour les autres.

La personne **prend sa place au sein de son groupe** et **établit** des relations interpersonnelles positives et constructives pour elle et pour les autres.

La personne prend sa place dans sa communauté **professionnelle ou disciplinaire, initie et maintient** des relations interpersonnelles positives et constructives pour elle et pour les autres.

La personne **est confiante au sein de sa communauté scientifique**, elle **établit, maintient et mobilise** des relations interpersonnelles positives, **valorisantes** et constructives pour elle et pour les autres.

7. Apprendre à orienter ses buts et ses actions dans le souci des autres

Parfois accompagnée, la personne se soucie du bien-être des autres et agit en conséquence.

De façon autonome, la personne agit avec le souci du bien-être des autres, évalue et **adapte son action** selon ses effets possibles et observés sur les autres.

De façon autonome **et (auto)critique**, la personne agit avec le souci du bien-être des autres, évalue et adapte son action selon ses effets possibles et observés sur les autres.

De façon confiante, la personne agit avec le souci du bien-être des autres, **anticipe les situations pouvant y porter atteinte ou y contribuer**, évalue et adapte son action selon ses effets sur les autres.



COMPÉTENCES PERSONNELLES ET INTERPERSONNELLES

PROFILS DE SORTIE

Secondaire	Collégial	Universitaire 1 ^{er} cycle	Universitaire 2 ^e et 3 ^e cycles
------------	-----------	--	--

8. Communiquer efficacement

La personne entre en relation avec les autres avec ouverture et, **parfois accompagnée**, analyse la situation afin de choisir les stratégies de communication les plus pertinentes. Elle est à l'écoute des propos des autres.

La personne entre en relation avec les autres avec ouverture et analyse la situation de **façon autonome** afin de choisir les stratégies de communication les plus pertinentes. Elle **écoute attentivement et activement** les propos des autres, **pose des questions de précision**, elle interprète les propos avec ouverture.

La personne entre en relation d'ouverture avec les autres, analyse la situation de communication **dans sa complexité, évalue ses pratiques de communication selon le contexte** afin de choisir les stratégies de communication les plus pertinentes et **les ajuste ainsi que son message**. Elle écoute attentivement et activement les propos des autres, **pose des questions ouvertes** et interprète les propos avec ouverture.

La personne entre en relation d'ouverture avec les autres **de façon confiante**, analyse la situation de communication dans sa **complexité et de façon critique**, évalue ses pratiques de communication selon le contexte afin de choisir les stratégies de communication les plus pertinentes et les ajuste ainsi que son message. Elle écoute attentivement et activement les propos des autres, pose des questions ouvertes et interprète les propos avec ouverture.

9. Agir avec empathie

De façon accompagnée, la personne se met à la place des autres personnes, tente de comprendre ce qu'elles voient et ressentent afin d'agir en conséquence.

De façon autonome, la personne se met à la place des autres personnes, tente de comprendre ce qu'elles voient et ressentent afin d'agir en conséquence.

La personne **agit de façon critique à l'égard de la situation**, se met à la place des autres personnes, tente de comprendre ce qu'elles voient et ressentent, **valide cette compréhension avec délicatesse** afin d'agir en conséquence.



COMPÉTENCES PERSONNELLES ET INTERPERSONNELLES

PROFILS DE SORTIE

Secondaire	Collégial	Universitaire 1 ^{er} cycle	Universitaire 2 ^e et 3 ^e cycles
------------	-----------	--	--

10. Faire preuve de sensibilité culturelle

La personne reconnaît et respecte la diversité culturelle et prend conscience de sa propre identité culturelle.

Accompagnée, elle examine la façon dont celle-ci façonne nos relations avec les autres.

La personne reconnaît, respecte et **accueille** la diversité culturelle. Elle prend conscience de sa propre identité culturelle. **Parfois accompagnée**, elle **évalue et s'interroge** sur la façon dont celle-ci façonne nos relations avec les autres.

La personne reconnaît, respecte et accueille la diversité culturelle. Elle **évalue et interroge** sa propre identité culturelle et la façon dont celle-ci structure nos relations avec les autres, **de manière critique** et **dans une perspective d'équité**.

La personne reconnaît, respecte et accueille la diversité culturelle de façon confiante et créative. Elle **évalue et s'interroge** sur sa propre identité culturelle et sur la façon dont celle-ci façonne nos relations avec les autres, **de manière critique** et dans une perspective d'équité et **de justice, et agit en conséquence**.

Exemple de situation à traiter pour cette famille

Compétences personnelles et interpersonnelles



Famille de compétences langagières

Définition

Les compétences langagières²⁶ sont utilisées dans toutes les situations où une personne interagit avec le langage. Ces situations peuvent être porteuses de diverses visées, notamment de communication ou d'**action**. Elles sont, par ailleurs, à la base de toute situation d'apprentissage. Les compétences langagières permettent aux personnes d'atteindre leurs objectifs, de développer leur potentiel et d'entrer adéquatement en relation avec l'information et avec la société; elles sont aussi essentielles à la construction de la pensée et au déploiement de l'esprit critique. Les compétences langagières favorisent l'intégration sociale, le développement de l'**autonomie** et l'atteinte d'un bien-être personnel²⁷.

Les compétences langagières sont mobilisées dans de nombreuses situations qui sont influencées par le support du langage (oral ou écrit) et la nature de l'**activité langagière** (réception ou expression). Elles incluent donc l'écriture, la lecture, la parole et l'écoute. Elles sont aussi influencées par le contexte où elles sont sollicitées, ce contexte relevant lui-même d'une culture sociale, professionnelle ou disciplinaire ainsi que d'objectifs précis (argumenter, informer, apprendre, émouvoir, etc.).

Les compétences langagières sont aussi influencées par des variables propres à la personne, notamment son rapport au langage, ses connaissances antérieures, ses capacités cognitives (mémoire de travail, vitesse de traitement de l'information) et la qualité de son **autorégulation**.

La famille des compétences langagières inclut les cinq compétences suivantes.

- 1. Mobiliser les connaissances linguistiques dans des situations orales et écrites** : cette compétence se rapporte à la linguistique. Elle implique la capacité à comprendre une langue donnée, à s'exprimer dans celle-ci de manière à être compris (incluant la phonétique) et à respecter ses codes et ses normes.
- 2. Comprendre, analyser et traiter le sens d'énoncés et de discours** : cette compétence se fonde sur l'idée que la lecture et l'écoute exigent une activité cognitive pour traiter l'information (et les **signes** qui servent sa transmission) afin de lui donner du sens. Cette compétence concerne aussi les situations d'écriture, la personne devant se « relire » pour s'assurer d'avoir bien exprimé sa pensée.

26 Les compétences langagières intègrent plusieurs compétences du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ). Parmi celles-ci, notons la compétence transversale *Communiquer de façon appropriée* (cadre où les compétences langagières sont utilisées dans une visée précise de communication) ainsi que les compétences *Lire et apprécier des textes variés*, *Écrire des textes variés* et *Communiquer oralement selon des modalités variées*, rattachées à la discipline « Français, langue d'enseignement », sous l'angle respectif de la lecture, de l'écriture et de l'oralité (langage oral, réception et expression). Les compétences langagières reposent sur les liens qu'entretiennent toutes ces compétences entre elles et sur la manière dont elles se complètent et contribuent les unes aux autres. Ministère de l'Éducation. (2024). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programme-formation-ecole-quebecoise>

27 Les compétences langagières se rattachent ainsi, dans une perspective de formation, à la visée *Amener à maîtriser la langue comme outil de pensée, de communication et d'ouverture au monde*, propre aux visées de formation de la formation collégiale. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017a). *Politique de la réussite éducative*. Gouvernement du Québec. www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf

3. **Comprendre et intégrer les normes et usages liés à différents contextes** : cette compétence se rattache à l'idée que les compétences langagières doivent être mobilisées différemment selon le contexte. Elle se rattache aussi aux notions de [genres](#), de [littératies](#) (disciplinaires, professionnelles) et de [cultures discursives](#).
4. **Adapter aux besoins de la situation le contenu et la forme du langage afin d'atteindre ses objectifs** : cette dimension se fonde sur la manière dont une personne exploite le contenu, la forme du langage ou sa multimodalité pour produire un effet sur un sujet, et ce, dans le but d'atteindre un objectif ou de respecter une intention (utilisation stratégique ou pragmatique).
5. **Mobiliser des stratégies afin de planifier, d'évaluer et d'adapter son utilisation du langage** : cette compétence métacognitive renvoie à la capacité de la personne à utiliser différentes stratégies afin de contrôler et d'adapter ses actions aux difficultés qui peuvent survenir en situation d'écoute, de parole, de lecture ou d'écriture.

Continuum de développement



COMPÉTENCES LANGAGIÈRES

PROFILS DE SORTIE

Secondaire	Collégial	Universitaire 1 ^{er} cycle	Universitaire 2 ^e et 3 ^e cycles
------------	-----------	--	--

1. Mobiliser les connaissances linguistiques dans des situations orales et écrites²⁸

En situation d'écoute ou de lecture, la personne comprend des phrases simples ou complexes²⁹ et l'essentiel d'un **vocabulaire soutenu, mais peu spécialisé.**

En situation d'écoute ou de lecture, la personne comprend un vocabulaire soutenu **et un vocabulaire spécialisé intermédiaire dans les champs d'expertise auxquels elle a été initiée.**

En situation d'écoute ou de lecture, la personne comprend le vocabulaire soutenu ainsi que **le vocabulaire spécialisé de son champ d'expertise.**

En situation d'écoute ou de lecture, la personne comprend **les nuances** du vocabulaire spécifique de son champ d'expertise et le **vocabulaire scientifique** affilié.

²⁸ Les profils de cette compétence s'appliquent davantage aux personnes apprenantes dont la langue d'enseignement est la langue maternelle ou principale; il faut nuancer les attentes face aux élèves allophones.

²⁹ Une phrase est simple si elle est proche de la [phrase de base](#); plus elle s'éloigne de celle-ci ([phrase transformée](#), [à construction particulière](#)), plus sa complexité augmente.



COMPÉTENCES LANGAGIÈRES

PROFILS DE SORTIE

Secondaire	Collégial	Universitaire 1 ^{er} cycle	Universitaire 2 ^e et 3 ^e cycles
En situation de parole ou d'écriture, la personne mobilise spontanément un vocabulaire courant ; préparée, son vocabulaire est globalement précis .	En situation de parole ou d'écriture, la personne mobilise spontanément un vocabulaire en partie spécialisé dans une situation se rattachant aux champs d'expertise auxquels elle a été initiée ; préparée, son vocabulaire est globalement précis et riche .	En situation de parole ou d'écriture, la personne mobilise aisément un vocabulaire précis, riche et spécialisé dans une situation se rattachant à son champ d'expertise.	En situation de parole ou d'écriture, la personne mobilise habilement le vocabulaire spécialisé et scientifique de son champ d'expertise ainsi que ses nuances .
En situation de parole, les phrases de la personne sont aisément compréhensibles.			
Avec les outils adéquats, la personne est capable de rédiger, en appliquant globalement les règles de la langue, des textes présentant des discours courants .	Avec les outils adéquats, la personne est capable de rédiger, en appliquant globalement les règles de la langue, des textes présentant des discours modérément complexes .	Avec les outils adéquats, la personne est capable de rédiger, en appliquant globalement les règles de la langue, des textes présentant des discours complexes .	Avec les outils adéquats, la personne est capable de rédiger, en appliquant globalement les règles de la langue, des textes présentant des discours très complexes .

COMPÉTENCES LANGAGIÈRES

PROFILS DE SORTIE

Secondaire	Collégial	Universitaire 1 ^{er} cycle	Universitaire 2 ^e et 3 ^e cycles
------------	-----------	--	--

2. Comprendre, analyser et traiter le sens d'énoncés et de discours

En situation de lecture ou d'écoute, la personne comprend **la structure globale d'un discours courant** ou enseigné³⁰; **guidée**, elle peut faire de même avec un **discours modérément complexe**.

En situation de lecture ou d'écoute, la personne comprend **la structure d'un discours modérément complexe** ou enseigné et **peut élaborer une représentation juste de celle-ci**; **accompagnée**, elle peut faire de même avec des **discours complexes**.

En situation de lecture ou d'écoute, la personne comprend **de manière critique la structure d'un discours complexe** rattaché à **son champ d'expertise** et **peut représenter ce discours selon différentes structures répondant à ses besoins**; accompagnée, elle peut faire de même avec des discours **très complexes ou scientifiques**.

En situation de lecture ou d'écoute, la personne comprend de manière critique **et nuancée** la structure d'un **discours très complexe ou scientifique** rattachée à son champ d'expertise et peut représenter ce discours selon différentes structures répondant à ses besoins; **elle peut intégrer cette nouvelle structuration aux enjeux qui l'interpellent**.

En situation de lecture ou d'écoute, la personne **discerne les composantes générales dans les discours courants** (ou auxquels elle a été formée) et est en mesure d'en dégager **les informations nécessaires à une compréhension générale**.

En situation de lecture ou d'écoute, la personne **isole, hiérarchise et relie les composantes des discours modérément complexes** afin d'en dégager une **compréhension approfondie**.

En situation de lecture ou d'écoute, la personne **isole, hiérarchise et relie les composantes de discours complexes ou liés à son champ d'expertise** afin d'en dégager une **compréhension approfondie et pertinente pour ses besoins**.

En situation de lecture ou d'écoute, la personne **isole, hiérarchise, relie et évalue** les composantes de **discours très complexes ou scientifiques** afin d'en dégager une **compréhension approfondie et pertinente pour ses besoins**.

³⁰ L'explicitation des objectifs et des normes d'un genre peut permettre aux personnes apprenantes de faire face à des discours plus complexes que ce qui est attendu de manière générale à chaque ordre d'enseignement; ainsi, des élèves du secondaire ayant été formés à lire ou écouter un genre modérément complexe devraient être en mesure de traiter l'information de celui-ci; les personnes apprenantes du collégial seront en mesure de traiter un discours complexe auquel on les aura formé.e.s, etc.

COMPÉTENCES LANGAGIÈRES

PROFILS DE SORTIE

Secondaire	Collégial	Universitaire 1 ^{er} cycle	Universitaire 2 ^e et 3 ^e cycles
La personne est en mesure d'élaborer des résumés factuels ou de synthétiser avec justesse des discours courants ou enseignés (lus ou entendus).	La personne est en mesure de synthétiser ou d'intégrer à son propre discours, de manière juste et éthique, les propos de discours modérément complexes ou enseignés (lus ou entendus).	La personne intègre à son propre discours, de manière juste et éthique, les propos de discours complexes ou spécialisés (lus ou entendus).	La personne intègre à son propre discours, de manière juste et éthique, critique et nuancée, les propos de discours très complexes, spécialisés ou scientifiques (lus ou entendus).
En situation de lecture ou d'écoute de plusieurs discours courants ou enseignés portant sur des sujets similaires , la personne est en mesure de comparer les éléments explicites et certains éléments implicites ; guidée , elle pose un regard critique sur le propos de ces discours à partir de critères explicites .	En situation de lecture ou d'écoute de plusieurs discours modérément complexes ou spécialisés portant sur des sujets apparentés , la personne est en mesure de comparer les éléments explicites et plusieurs éléments implicites ; accompagnée , elle pose un regard critique sur le propos de ces discours à partir de critères explicites ou logiques .	En situation de lecture ou d'écoute de plusieurs discours complexes ou spécialisés portant sur des sujets apparentés, la personne est en mesure de comparer et de mettre en perspective les éléments explicites et implicites ; elle pose un regard critique sur le propos de ces discours à partir de critères logiques ou propres à son domaine d'expertise .	En situation de lecture ou d'écoute de plusieurs discours très complexes ou scientifiques portant sur des sujets apparentés, la personne est en mesure de problématiser un phénomène ; elle pose un regard critique sur ces discours à partir de critères logiques, propres à son domaine d'expertise ou scientifiques .

3. Comprendre et intégrer les normes et usages liés à différents contextes

En situation de lecture ou d'écoute, la personne comprend plusieurs genres propres au secondaire .	En situation de lecture ou d'écoute, la personne comprend plusieurs genres et littératies propres au collégial .	En situation de lecture ou d'écoute, la personne comprend plusieurs genres propres aux littératies universitaires .	En situation de lecture ou d'écoute, la personne comprend plusieurs genres propres aux littératies scientifiques et parascientifiques .
---	---	--	--

COMPÉTENCES LANGAGIÈRES

PROFILS DE SORTIE

Secondaire	Collégial	Universitaire 1 ^{er} cycle	Universitaire 2 ^e et 3 ^e cycles
La personne est en mesure de produire des discours écrits ou oraux respectant les règles des genres propres au secondaire .	La personne est en mesure de produire des discours écrits ou oraux respectant les règles des genres et littératies propres au collégial .	La personne est en mesure de produire des discours écrits ou oraux respectant les règles des genres propres aux littératies universitaires , voire d'introduire quelques adaptations si celles-ci servent son objectif.	La personne est en mesure de produire des discours écrits ou oraux respectant les règles des genres propres aux littératies scientifiques et parascientifiques , voire d'introduire d'habiles adaptations si celles-ci servent son objectif.
Guidée , la personne identifie les visées, la structure et quelques critères de qualité d'un genre inconnu.	Accompagnée , la personne identifie les visées et la structure d'un genre inconnu complexe ; à l'aide d'exemples, elle peut identifier de manière autonome quelques critères de qualité.	Accompagnée , la personne identifie les visées et la structure d'un genre inconnu très complexe ou scientifique; à l'aide d'exemples, elle peut identifier de manière autonome plusieurs critères de qualité.	

4. Adapter aux besoins de la situation le contenu et la forme du langage afin d'atteindre ses objectifs

La personne comprend le rôle des moyens communicationnels ; en situation de lecture et d'écoute, elle peut déduire, grâce à eux, les éléments les plus marqués d'un cadre d'expression .	En situation de lecture et d'écoute, la personne peut repérer plusieurs éléments marquants et quelques éléments implicites d'un cadre d'expression grâce aux moyens communicationnels .	En situation de lecture et d'écoute, la personne peut repérer plusieurs éléments, marquants ou implicites , d'un cadre d'expression grâce aux moyens communicationnels .	En situation de lecture et d'écoute, la personne peut repérer plusieurs éléments, marquants ou implicites, d'un cadre d'expression grâce aux moyens communicationnels , notamment les prémisses ou les paradigmes de recherche des locuteurs.
---	--	---	--



COMPÉTENCES LANGAGIÈRES

PROFILS DE SORTIE

Secondaire	Collégial	Universitaire 1 ^{er} cycle	Universitaire 2 ^e et 3 ^e cycles
En situation de lecture ou d'écoute, la personne identifie plusieurs moyens communicationnels des genres propres au secondaire .	En situation de lecture ou d'écoute, la personne identifie plusieurs moyens communicationnels des genres et littératies propres au collégial .	En situation de lecture ou d'écoute, la personne identifie plusieurs moyens communicationnels des genres propres aux littératies universitaires .	En situation de lecture ou d'écoute, la personne identifie plusieurs moyens communicationnels des genres propres aux littératies scientifiques et parascientifiques .
En situation de production (écriture ou parole) des genres propres au secondaire , elle met en place une cohérence textuelle satisfaisante en mobilisant des moyens communicationnels adéquats ; guidée, elle peut faire de même avec des genres plus complexes.	En situation de production (écriture ou parole) des genres et littératies propres au collégial , elle met en place une bonne cohérence textuelle en mobilisant plusieurs moyens communicationnels adéquats; accompagnée , elle peut faire de même avec des genres plus complexes.	En situation de production (écriture ou parole) des genres propres aux littératies universitaires , elle met en place une bonne cohérence textuelle en mobilisant plusieurs moyens communicationnels pertinents pour l'atteinte de ses objectifs ; accompagnée , elle peut faire de même avec des genres peu familiers ou scientifiques .	En situation de production (écriture ou parole) des genres propres aux littératies scientifiques, parascientifiques ou peu familiers , elle met en place une excellente cohérence textuelle en mobilisant plusieurs moyens communicationnels pertinents pour l'atteinte de ses objectifs.
En situation de parole ou d'écriture, elle mobilise un certain nombre de moyens communicationnels pertinents pour l'atteinte des visées des genres propres au secondaire .	En situation de parole ou d'écriture, elle mobilise plusieurs moyens communicationnels pertinents pour l'atteinte des visées des genres et littératies propres au collégial et quelques moyens adaptés aux contraintes de la situation .	En situation de parole ou d'écriture, elle mobilise stratégiquement plusieurs moyens communicationnels pertinents pour l'atteinte des visées des littératies universitaires et pour gérer les contraintes de la situation .	En situation de parole ou d'écriture, elle mobilise stratégiquement et avec habileté plusieurs moyens communicationnels pertinents pour l'atteinte des visées des littératies scientifiques ou parascientifiques et de ses objectifs ainsi que pour gérer les contraintes de la situation.



COMPÉTENCES LANGAGIÈRES

PROFILS DE SORTIE

Secondaire	Collégial	Universitaire 1 ^{er} cycle	Universitaire 2 ^e et 3 ^e cycles
------------	-----------	--	--

5. Mobiliser des stratégies afin de planifier, d'évaluer et d'adapter son utilisation du langage³¹

La personne prend des notes en **recopiant ce sur quoi une autre personne insiste** (oralement, en l'écrivant au tableau, etc.) et **quelques mots ou phrases clés** pertinents pour sa compréhension ultérieure; elle organise ses notes de manière claire; au besoin, elle **pose des questions** de clarification et d'application.

La personne prend des notes en **repérant les éléments clés du discours de la personne enseignante ainsi que d'autres éléments pertinents si cette dernière donne quelques indices quant à l'intérêt de ceux-ci**; elle organise ses notes **efficacement**; au besoin, elle **valide l'importance des éléments retenus et sa compréhension de ceux-ci**.

La personne prend des notes en repérant les éléments clés **et pertinents** des discours oraux qu'elle **reformule ou restructure afin d'affiner sa compréhension**; elle **adapte** sa prise de notes afin de rendre celle-ci **efficace aux particularités du discours**; au besoin, elle **formule des questions ou hypothèses pour valider sa compréhension, voire fait des liens lui permettant de pousser plus loin celle-ci**.

La personne prend des notes en repérant les éléments clés des discours oraux qui sont pertinents **pour ses objectifs d'écoute**; elle adapte **sa prise de notes à ces objectifs**; au besoin, elle **valide sa compréhension en paraphrasant les propos du locuteur et en les confrontant à ses propres connaissances (spécialisées et scientifiques) du sujet**.

En situation de lecture, la personne mobilise plusieurs **stratégies de base**.

En situation de lecture, la personne mobilise plusieurs **stratégies générales** et **quelques stratégies propres aux domaines d'expertise**.

En situation de lecture, la personne mobilise **plusieurs stratégies propres à son domaine**.

En situation de lecture, la personne **repère des éléments potentiellement transférables à d'autres situations et crée des stratégies pour exploiter les savoirs et réflexions issus de ses lectures dans ses travaux scientifiques**.

31 Cette dimension des compétences langagières est intimement liée aux compétences méthodologiques.



COMPÉTENCES LANGAGIÈRES

PROFILS DE SORTIE

Secondaire	Collégial	Universitaire 1 ^{er} cycle	Universitaire 2 ^e et 3 ^e cycles
En situation d'écriture, la personne mobilise des stratégies générales .	En situation d'écriture, la personne mobilise des stratégies intermédiaires .	En situation d'écriture, la personne mobilise plusieurs stratégies propres à son domaine .	En situation d'écriture, la personne mobilise avec habileté des stratégies propres à son domaine et à la culture scientifique .
La personne mobilise des stratégies de révision et de correction génériques, parfois personnalisées , afin de rendre son texte lisible et exempt de fautes; lorsque le contexte le permet, elle évalue son texte et le restructure afin de répondre aux critères de qualité des genres propres au secondaire .	La personne mobilise des stratégies de révision et de correction adaptées à ses besoins afin de rendre son texte lisible et exempt de fautes; lorsque le contexte le permet, elle évalue son texte et le restructure afin de rencontrer les critères de qualité des genres et littératies propres au collégial .	La personne mobilise des stratégies de révision et de correction adaptées à ses besoins; elle évalue son texte et le restructure afin de remplir les critères de qualité des genres propres aux littératies universitaires et des objectifs qu'elle se fixe; au besoin, elle procède à des réécritures.	La personne mobilise des stratégies de révision et de correction adaptées à ses besoins et aux exigences propres à la culture scientifique ; elle évalue son texte, le restructure, voire le réécrit, afin de lui donner la meilleure forme d'expression possible .

Exemple de situation à traiter pour cette famille

Compétences langagières

Famille de compétences méthodologiques

Définition

Les compétences méthodologiques³² concernent les savoirs et leur apprentissage. Elles aident la personne à réfléchir aux situations d'apprentissage afin de comprendre ce qui l'aide le mieux pour apprendre, pour développer ses compétences et pour se sentir capable de résoudre des situations complexes.

Les ressources mobilisées lorsqu'une personne agit de façon compétente sur le plan méthodologique sont les stratégies d'apprentissage, la régulation, l'évaluation de la pertinence et le choix et le contrôle de ces stratégies selon la situation présentée. Ainsi, dans une perspective d'amélioration, devant une situation d'apprentissage proposée, la personne peut réfléchir sur ses manières d'apprendre et sur les stratégies d'apprentissage qui s'appliquent le mieux.

Les compétences méthodologiques sont conséquemment propres à la personne apprenante, laquelle prend conscience de ses manières d'apprendre, les remet en question, les met en pratique et les modifie au besoin. « [...] Aucune stratégie particulière ne conduit, en tout temps et pour tous les élèves, à la réussite de toutes les tâches³³ ».

Cette famille inclut les cinq compétences suivantes :

- 1. Se connaître comme personne apprenante** : évaluer de façon critique et continue quelles approches et stratégies d'apprentissage et d'étude fonctionnent le mieux pour son propre apprentissage et sa réussite, selon les situations d'apprentissage proposées.
- 2. Évaluer la pertinence de ses stratégies d'apprentissage et leurs effets** : évaluer de façon critique et continue l'efficacité et l'adéquation de ses stratégies aux situations d'apprentissage à résoudre, en fonction de ses buts.
- 3. Modifier et adapter ses stratégies d'apprentissage selon les contextes** : évaluer le contexte et les éléments d'une situation d'apprentissage, questionner et évaluer le potentiel de stratégies alternatives et les mobiliser de façon critique, effectuer un retour réflexif sur les stratégies mobilisées et les effets de cette mobilisation.
- 4. Organiser son travail et détailler ses démarches** : planifier le temps et les ressources requises pour résoudre la situation d'apprentissage de façon satisfaisante et efficace et s'organiser en conséquence ; organiser explicitement son travail et la démarche qui l'accompagne à chaque étape.
- 5. Agir de façon intègre et rigoureuse** : respecter les règles et conventions de l'intégrité académique, réguler son travail au regard des critères d'évaluation, évaluer et valider la précision de ses propos.

³² Au secondaire, ces compétences correspondent à la compétence transversale 5 *Se donner des méthodes de travail efficaces*, dont les composantes sont : visualiser la tâche dans son ensemble, réguler sa démarche et analyser sa démarche. Ministère de l'Éducation. (2024). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec. Au collégial, ces compétences correspondent à la visée *Former l'élève à vivre en société de façon responsable*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017a). Politique de la réussite éducative. Gouvernement du Québec. www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf

³³ Romainville, M. (2007). Conscience, métacognition, apprentissage : Le cas des compétences méthodologiques. Dans F. Pons et P.-A. Doudin (dir.), *La conscience : perspectives pédagogiques et psychologiques* (p. 108-130). Presses de l'Université du Québec. <https://www.scrip.org/reference/referencespapers?referenceid=2957401>

Continuum de développement



COMPÉTENCES MÉTHODOLOGIQUES

PROFILS DE SORTIE

Secondaire	Collégial	Universitaire 1 ^{er} cycle	Universitaire 2 ^e et 3 ^e cycles
------------	-----------	--	--

1. Se connaître comme personne apprenante

2. Évaluer la pertinence de ses stratégies d'apprentissage et leurs effets³⁴

Accompagnée, la personne prend conscience **des différentes manières d'apprendre** et **stratégies d'apprentissage proposées**, remet en question ses propres stratégies en fonction de la tâche d'étude, **les met en pratique**, les évalue et les modifie au besoin.

Parfois accompagnée, la personne prend conscience de ses manières d'apprendre et stratégies d'apprentissage, les questionne, **les adapte selon les situations**, les évalue et les modifie au besoin.

De façon autonome, la personne **examine et évalue** ses manières d'apprendre, ses stratégies d'apprentissage **et son rapport aux savoirs scientifiques et professionnels**, les questionne, les adapte selon les situations et les évalue **afin de saisir leurs effets dans son apprentissage et son travail futur**.

De façon autonome, **confiante et créative**, la personne examine, **remet en question et évalue sa posture ontologique et épistémologique**, son **rapport aux savoirs** scientifiques afin de saisir leurs effets dans son apprentissage et **son travail scientifique**.

3. Modifier et adapter ses stratégies d'apprentissage selon les contextes

Accompagnée, la personne réfléchit aux situations d'apprentissage, afin d'améliorer ses manières d'apprendre et les stratégies d'apprentissage qui s'appliquent le mieux au contexte.

Parfois accompagnée, la personne réfléchit aux situations d'apprentissage **complexes** afin d'améliorer ses manières d'apprendre et les stratégies d'apprentissage qui s'appliquent le mieux au contexte.

De façon autonome, la personne réfléchit aux situations d'apprentissage **professionnelles et disciplinaires complexes** afin d'améliorer ses manières d'apprendre et les stratégies d'apprentissage qui s'appliquent le mieux au contexte.

La personne réfléchit **de façon confiante et créative** aux situations d'apprentissage **épistémologiques, méthodologiques, d'analyse, de synthèse et d'évaluation** afin d'améliorer ses manières d'apprendre et les stratégies d'apprentissage qui s'appliquent le mieux au contexte **de recherche et de création**.

³⁴ Les profils de cette dimension s'appliquent davantage aux personnes apprenantes dont la langue d'enseignement est la langue maternelle ou principale; il faut nuancer les attentes face aux personnes allophones.



COMPÉTENCES MÉTHODOLOGIQUES

PROFILS DE SORTIE

Secondaire	Collégial	Universitaire 1 ^{er} cycle	Universitaire 2 ^e et 3 ^e cycles
------------	-----------	--	--

4. Organiser son travail et détailler ses démarches

Selon les consignes et à l'aide d'outils fournis, la personne organise son travail d'étude et **applique** les démarches **qui lui sont proposées**.

À l'aide des outils fournis, la personne organise son travail d'étude et **détaille ses démarches** d'étude, de travail intellectuel et d'apprentissage.

De façon autonome, la personne organise son travail académique et détaille ses démarches d'étude, de travail intellectuel et d'apprentissage **en lien avec la discipline ou la profession**.

La personne organise **de façon confiante et créative** son travail **de recherche scientifique** et détaille ses démarches d'étude, de travail intellectuel et d'apprentissage **en lien avec sa discipline scientifique**.

5. Agir de façon intègre et rigoureuse

La personne agit avec **intégrité et rigueur** dans ses études.

La personne agit avec intégrité, rigueur **et précision** dans ses études.

La personne agit avec intégrité, rigueur et précision dans ses études et **son travail scientifique**.

Exemple de situation à traiter pour cette famille

Compétences méthodologiques

Famille de compétences intellectuelles

Définition

La résolution de problèmes, l'exercice de la pensée critique et l'exercice de la pensée créative sont les dimensions essentielles des compétences intellectuelles³⁵. En effet, la résolution de situations variables selon leur contexte implique au départ des compétences liées à la résolution de problèmes et à la créativité. Pour résoudre un problème, il faut d'abord le définir grâce à une analyse de la situation, de la définition du but souhaité et de la nature de l'écart entre l'état initial et le but souhaité. La recherche de solution exige d'émettre des hypothèses, d'imaginer des solutions potentielles, de les évaluer en les soumettant à l'épreuve et selon des critères, au besoin, de corriger sa démarche et de tenir compte de nouvelles informations.

La résolution de problèmes ou le traitement d'une situation fait aussi appel à l'exercice de sa pensée critique. Une personne penseuse critique élabore des jugements à partir de raisons valides, prend position, s'adapte et recadre sa compréhension à partir de son évaluation de nouveaux arguments. Le développement de la pensée critique implique le dialogue au sein d'un groupe, où se confrontent les points de vue, que les membres sont appelés à justifier, afin d'arriver ensemble à une décision appropriée. Ce dialogue implique l'adoption d'un comportement éthique et d'une ouverture à la collaboration entre les personnes. La personne découvre et est à l'écoute des points de vue et des explications des autres. Elle prend en compte la situation dans son ensemble et reste consciente de ses propres croyances et biais.

La famille des compétences intellectuelles inclut les sept compétences suivantes :

- 1. Analyser et problématiser les nouvelles informations, les phénomènes ou problèmes qui caractérisent une situation** : observer, s'informer et formuler des questions afin de définir des concepts, les éléments qui composent une situation et la façon dont ces derniers interagissent, et identifier les enjeux.
- 2. Raisonner rigoureusement et de façon impartiale** : identifier les informations qui permettent de formuler des raisons appuyées sur des preuves et en adéquation avec des critères de validité et de vérité³⁶, évaluer ces raisons et évaluer les autres raisons potentielles.
- 3. Formuler des hypothèses et des constats impartiaux à partir d'une variété de sources d'information** : en fonction de l'analyse critique des informations et des raisons validées, imaginer, proposer, évaluer et réévaluer des explications, des liens causaux, etc.

³⁵ Au secondaire, ces compétences correspondent à la compétence transversale 2 *Résoudre des problèmes* dont les composantes sont : analyser les éléments de la situation, mettre à l'essai des pistes de solution et adopter un fonctionnement souple; ainsi que la compétence transversale 3 *Exercer son jugement critique*, dont les composantes sont : construire, exprimer et relativiser son opinion. Au collégial, ces compétences correspondent à la visée *Former l'élève à vivre en société de façon responsable*. Par ailleurs, *Résoudre des problèmes* correspond à une compétence commune associée aux visées de la formation collégiale. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017a). *Politique de la réussite éducative*. Gouvernement du Québec. www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSC/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F.1.pdf

³⁶ Nous reprenons ici les critères de Scriven et Ogilvie : « la clarté, l'exactitude, la précision, la substantivité, la pertinence, les preuves valides, les bonnes raisons, la profondeur et l'ampleur, ainsi que la justice. [Cela] implique l'examen rigoureux des structures et éléments implicites à tout raisonnement : l'intentionnalité, le problème et les enjeux, les présupposés, concepts, fondements empiriques, les raisonnements sous-jacents aux conclusions, les implications et conséquences, les objections face à des perspectives alternatives, le cadre de référence, etc. ». Scriven, P. N., et Ogilvie, C. M. (2007). Fluorescence In Situ Hybridization on Single Cells : Sex Determination and Chromosome Rearrangements. *Single Cell Diagnostics : Methods and Protocols*, 19-30. doi: 10.1007/978-1-59745-298-4_3. PMID: 17876073.

4. **Argumenter à partir de bonnes raisons** : dans une posture d'ouverture à l'égard de la pluralité des points de vue, défendre une position, une explication, un raisonnement en mobilisant des arguments rigoureux fondés sur des preuves.
5. **Évaluer les arguments, les idées et les approches nouvelles à partir de critères valides** : élaborer ou mobiliser des critères d'adéquation à la vérité (scientifique, morale, empirique) pour évaluer les propositions et arguments, analyser la crédibilité des sources, s'appuyer sur les preuves fondées sur les faits validés et corroborés, la cohérence, la justifiabilité.
6. **Porter un jugement éthique et impartial** : examiner et expliciter ses croyances et biais ainsi que leurs effets sur son jugement, tenir compte de la complexité de toute situation et accueillir diverses façons et perspectives pour les aborder et les traiter de façon ouverte et dans le dialogue.
7. **«[P]rendre des décisions raisonnées à partir d'information imparfaite³⁷»** : examiner l'information en tenant compte de son incomplétude inhérente, évaluer les sources d'information de façon critique en fonction de leurs origines, des conditions de leur production afin de s'appuyer sur les meilleures raisons disponibles, tout en restant ouvert aux autres possibilités.

Continuum de développement



COMPÉTENCES INTELLECTUELLES

PROFILS DE SORTIE

Secondaire	Collégial	Universitaire 1 ^{er} cycle	Universitaire 2 ^e et 3 ^e cycles
------------	-----------	--	--

1. Analyser et problématiser les nouvelles informations, les phénomènes ou problèmes qui caractérisent une situation

Accompagnée, la personne **s'initie à l'analyse** des éléments de la situation d'apprentissage et identifie le problème à résoudre selon la démarche proposée.

Parfois accompagnée, la personne analyse la situation d'apprentissage dans sa globalité et identifie le problème à résoudre et les enjeux selon la démarche proposée.

De façon autonome et selon son domaine professionnel ou disciplinaire, la personne analyse de façon critique la situation à l'étude dans sa globalité et identifie une problématique conséquente en fonction du but souhaité.

La personne analyse les phénomènes à l'étude **dans une perspective scientifique, créative et critique** et **élabore de façon autonome une problématique** conséquente de la nature de l'écart entre l'état initial et le but souhaité.

³⁷ Lipman, M. (2011). *À l'école de la pensée : Enseigner une pensée holistique* (traduit par Decostre). De Boeck.



COMPÉTENCES INTELLECTUELLES

PROFILS DE SORTIE

Secondaire	Collégial	Universitaire 1 ^{er} cycle	Universitaire 2 ^e et 3 ^e cycles
Accompagnée et à l'aide de critères proposés, la personne corrige sa démarche d'analyse et tient compte de nouvelles informations.	Parfois accompagnée , à l'aide des critères fournis, la personne corrige sa démarche d'analyse et tient compte de nouvelles informations.	De façon autonome , la personne corrige sa démarche d'analyse au besoin et tient compte de nouvelles informations.	De façon autonome et critique , la personne corrige sa démarche au besoin et tient compte de nouvelles informations.

2. Reasonner rigoureusement et de façon impartiale

3. Formuler des hypothèses et des constats impartiaux à partir d'une variété de sources d'information

Accompagnée et à l'aide des informations et critères fournis , la personne émet des hypothèses quant à la nature, aux causes ou aux dimensions du problème, les soumet à l'épreuve des faits et les modifie au besoin.	De façon autonome et à l'aide des informations pertinentes qu'elle sélectionne selon les critères fournis, la personne émet des hypothèses à l'égard des questions et des problèmes propres à une situation , les soumet à l'épreuve des faits et les modifie au besoin.	De façon autonome et critique , à l'aide des informations pertinentes qu'elle sélectionne et évalue selon les critères disciplinaires , la personne émet des hypothèses à l'égard des questions et des problèmes propres à une situation, les évalue en les soumettant à l'épreuve de faits et les modifie au besoin.	De façon autonome et critique, à l'aide des informations pertinentes qu'elle sélectionne et évalue selon les critères de scientificité , la personne émet des hypothèses de façon confiante et créative , les évalue en les soumettant à l'épreuve et selon des critères de scientificité rigoureux et les modifie au besoin.
Accompagnée , la personne explore et propose des solutions en mobilisant les démarches et les concepts prescrits , elle recadre sa compréhension à partir de son évaluation des nouvelles informations.	Parfois accompagnée , la personne élabore des jugements à partir de raisons appuyées sur les savoirs afin de proposer des solutions, elle recadre sa compréhension à partir de son évaluation de nouveaux arguments .	De façon autonome , la personne élabore des jugements nuancés relativement au contexte professionnel ou disciplinaire , à partir de raisons valides, elle s'adapte et recadre sa compréhension à partir de son évaluation de nouveaux arguments.	De façon autonome, créative et confiante , la personne élabore des jugements scientifiques nuancés à partir de raisons valides, prend position , s'adapte et recadre sa compréhension à partir de son évaluation de nouveaux arguments.



COMPÉTENCES INTELLECTUELLES

PROFILS DE SORTIE

Secondaire	Collégial	Universitaire 1 ^{er} cycle	Universitaire 2 ^e et 3 ^e cycles
------------	-----------	--	--

4. Argumenter à partir de bonnes raisons

La personne contribue au dialogue **face au sujet du problème et de la solution**, prend conscience des points de vue des autres, justifie les siens avec intégrité à partir de raisons valides.

La personne contribue au dialogue **face à la situation d'apprentissage au sein d'un groupe**, écoute le point de vue des autres, justifie les siens avec intégrité à partir de raisons valides et **agit en conséquence**.

La personne contribue au dialogue **au sein de sa communauté professionnelle ou disciplinaire**, prend conscience de la **pluralité des points de vue** et les écoute, justifie les siens avec intégrité à partir de raisons valides et agit en conséquence.

La personne **initie et maintient le dialogue** au sein de sa communauté scientifique de **façon confiante et critique**, tient compte de la pluralité des perspectives et **les confronte**, justifie les siennes avec intégrité à partir de raisons valides et agit en conséquence.

5. Évaluer les arguments, idées et approches nouvelles à partir de critères valides

Accompagnée, la personne s'approprie et mobilise des critères pour évaluer les propositions et arguments : crédibilité de la source, preuves fondées sur les faits, cohérence, justifiabilité.

Parfois accompagnée, la personne s'approprie et mobilise des critères **de la discipline** pour évaluer les propositions et arguments : crédibilité de la source, preuves fondées sur les faits **validés et corroborés**, cohérence, justifiabilité, selon le contexte.

De façon autonome et critique, la personne mobilise des critères de la **discipline** pour évaluer les propositions et arguments : crédibilité de la source, preuves fondées sur les faits validés et corroborés, cohérence, justifiabilité, selon le contexte.

De façon autonome, confiante et critique, la personne mobilise des critères de la **discipline scientifique** pour évaluer les propositions et arguments : crédibilité de la source, preuves fondées sur les faits validés et corroborés, cohérence, justifiabilité, selon le contexte.



COMPÉTENCES INTELLECTUELLES

PROFILS DE SORTIE

Secondaire	Collégial	Universitaire 1 ^{er} cycle	Universitaire 2 ^e et 3 ^e cycles
------------	-----------	--	--

6. Porter un jugement éthique et impartial

Accompagnée, la personne considère **plusieurs dimensions** qui caractérisent **la situation à résoudre** et **prend conscience** de la façon dont ses biais et croyances influencent son jugement.

Parfois accompagnée, la personne prend en compte la **complexité des situations** qui caractérisent **sa discipline, explore les diverses façons d'agir** et reste consciente de ses propres croyances et biais dans son jugement.

De façon autonome et critique, la personne prend en compte la **complexité** des situations qui caractérisent **sa discipline ou sa profession, explore les diverses façons d'agir** et reste consciente de ses propres croyances et biais dans son jugement.

De façon autonome, créative et confiante, la personne prend en compte la **complexité** des situations qui caractérisent **sa discipline scientifique, explore les diverses façons d'agir, évalue et explicite l'influence** de ses propres croyances et biais dans son jugement.

La personne **prend conscience** de ce qu'est un comportement éthique et **s'initie** à la collaboration entre les personnes afin de résoudre des situations.

La personne adopte un comportement éthique et **collabore** afin de résoudre des situations et **agir en conséquence**.

La personne adopte un comportement éthique et collabore **avec ouverture** afin de résoudre des situations **de nature professionnelle ou disciplinaire**.

La personne adopte un comportement éthique et collabore **avec ouverture** afin de résoudre des situations **de nature scientifique**.

Accompagnée, la personne raisonne rigoureusement, de façon impartiale et ouverte, et formule des constats impartiaux à partir d'une variété de sources d'information **fournies**.

Parfois accompagnée, la personne raisonne rigoureusement, de façon impartiale et ouverte, et formule des constats impartiaux à partir d'une variété de sources d'information **qu'elle aura validées**.

De façon autonome, la personne raisonne rigoureusement, de façon impartiale et ouverte, et formule des constats impartiaux **et nuancés** à partir d'une variété de sources d'information qu'elle aura validées, **selon des critères professionnels ou disciplinaires**.

De façon autonome, confiante et créative, la personne raisonne rigoureusement, de façon impartiale et ouverte, et formule des constats impartiaux et nuancés à partir d'une variété de sources d'information qu'elle aura validées, **selon des critères de sa discipline scientifique**.



COMPÉTENCES INTELLECTUELLES

PROFILS DE SORTIE

Secondaire	Collégial	Universitaire 1 ^{er} cycle	Universitaire 2 ^e et 3 ^e cycles
------------	-----------	--	--

7. Prendre des décisions raisonnées à partir d'information imparfaite

La personne évalue les arguments et adopte une position raisonnée en fonction des **informations fournies**.

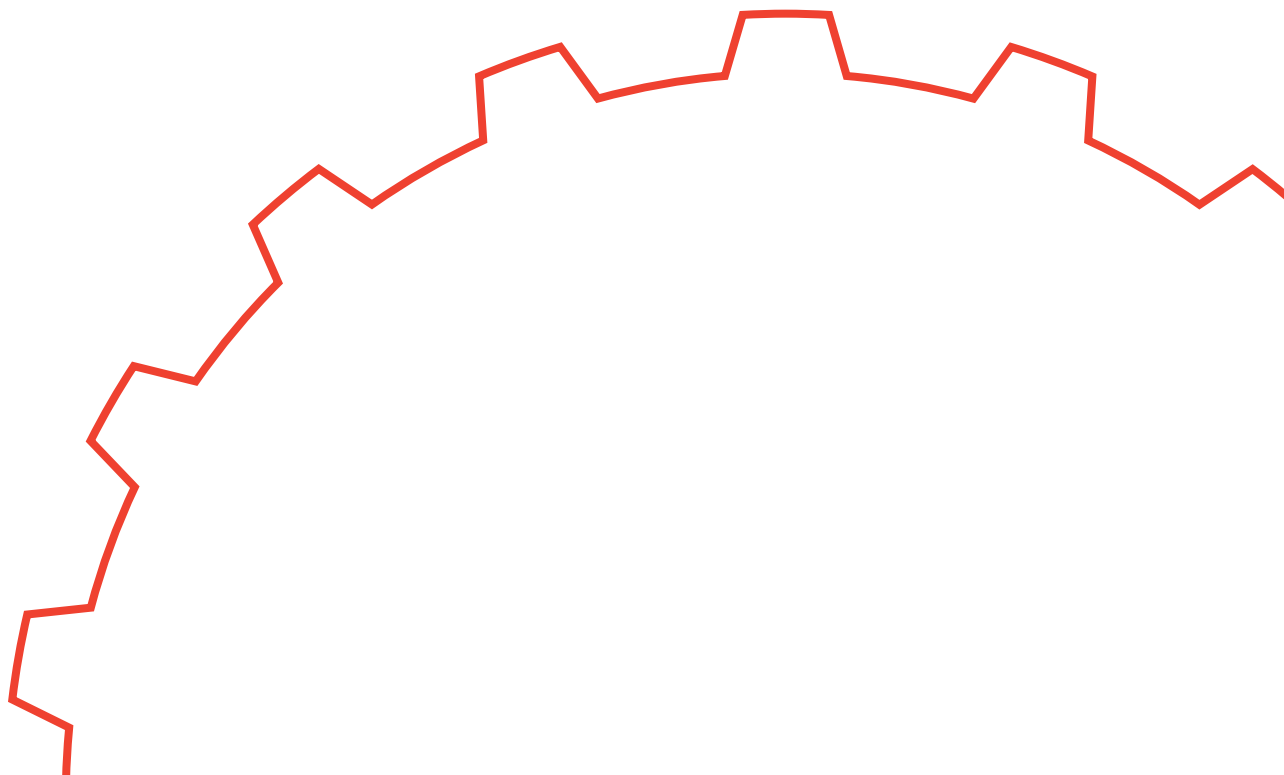
La personne évalue les arguments **et positions**, et prend une position **et des décisions raisonnées** en fonction des informations **propres à la situation**.

La personne évalue les arguments et positions, et prend une position et des décisions raisonnées à partir d'informations **imparfaites et parfois contradictoires**.

La personne évalue les arguments et positions **de façon critique**, et prend une position **nuancée** et des décisions raisonnées à partir d'information **imparfaite, dynamique et située**.

Exemple de situation à traiter pour cette famille

Compétences intellectuelles



Famille de compétences informationnelles

Définition

Les compétences informationnelles³⁸, associées à la recherche et au traitement de l'information, sont centrées sur l'information en général, le médium d'information ou l'information numérique. Elles peuvent également être comprises plus globalement comme littératie informationnelle et couvrent toutes les compétences de recherche, de traitement, d'utilisation et même de création et de diffusion d'informations de tous types et par l'entremise de tous les médiums.

Les compétences informationnelles³⁹ s'inscrivent dans un processus d'apprentissage. Bien qu'elles soient aujourd'hui souvent soutenues par la compétence numérique, elles se distinguent par leur accent sur les processus intellectuels tels que la pensée critique, l'apprentissage autonome et l'apprentissage tout au long de la vie, plutôt que sur des aspects fonctionnels comme la navigation sur le Web.

L'American Library Association (ALA) propose une définition régulièrement citée pour décrire une personne qui maîtrise la littératie informationnelle : celle-ci a « la capacité de reconnaître quand elle a besoin d'informations et de trouver, d'évaluer et d'utiliser cette information efficacement⁴⁰ » (p. 1). En d'autres termes, cette capacité se rapporte au processus de recherche d'information (identifier, localiser, trouver, récupérer), au traitement de l'information (analyser, évaluer, utiliser, communiquer, créer) et à son usage éthique et légal (citer les sources, en faire un usage honnête et intègre).

La famille des compétences informationnelles englobe cinq compétences :

1. **Définir le besoin d'information** : analyser les éléments de la situation à résoudre et formuler des questions qui orientent l'évaluation de l'information manquante.
2. **Accéder à l'information** : identifier les mots-clés qui traduisent les éléments d'information à trouver, localiser les sources d'information potentielle, trouver les informations.
3. **Évaluer l'information et l'intégrer à sa base de connaissances et à son système de valeurs** : utiliser des outils de recherche et des indicateurs d'expertise pour évaluer la crédibilité des sources d'information tout en tenant compte des éléments pouvant atténuer cette crédibilité, valider l'information existante selon des critères rigoureux.

38 Au secondaire, les compétences informationnelles correspondent à la compétence transversale 1 *Exploiter l'information* dont les composantes sont : systématiser la quête d'information, s'approprier l'information et tirer profit de l'information (PFEQ). Ministère de l'Éducation. (2024). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programme-formation-ecole-quebecoise>

39 Les compétences informationnelles se rattachent ainsi, dans une perspective de formation, aux visées suivantes : amener l'élève à intégrer les acquis de la culture et à maîtriser la langue comme outil de pensée, de communication et d'ouverture au monde, propres aux visées de formation de la formation collégiale. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017a). *Politique de la réussite éducative*. Gouvernement du Québec. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/Famille/politique-reussite-educative/Pages/index.aspx>

40 Groupe de travail de la Promotion du développement des compétences informationnelles de l'Université du Québec. (2019). *Portrait des compétences informationnelles des étudiants du réseau de l'Université du Québec*. Université du Québec. https://uquebec.libguides.com/ld.php?content_id=36627233

4. **Utiliser l'information, individuellement ou comme membre d'un groupe, en vue d'atteindre un objectif précis** : organiser l'information selon les exigences de la situation à résoudre, mobiliser l'information afin de répondre aux besoins et aux questions de façon rigoureuse et pertinente.
5. **Comprendre plusieurs des questions économiques, juridiques, éthiques et sociales relatives à l'utilisation de l'information** : comprendre les implications sociales, économiques et politiques de l'information et de l'accès à l'information, reconnaître qu'il existe des intérêts économiques, sociaux et politiques impliqués dans la production, la diffusion et l'utilisation de l'information, comprendre comment les lois s'appliquent à la production, à la diffusion et au partage de l'information, questionner les biais et les intérêts particuliers qui ont une influence sur l'information produite et sa diffusion.
6. **Accéder à l'information et l'utiliser de façon éthique et conformément à la loi** : utiliser l'information de manière responsable, dans le respect du droit d'auteur, de la propriété intellectuelle, des normes et conventions relatives à l'intégrité académique, de la protection de la vie privée.

Continuum de développement



COMPÉTENCES INFORMATIONNELLES

PROFILS DE SORTIE

Secondaire	Collégial	Universitaire 1 ^{er} cycle	Universitaire 2 ^e et 3 ^e cycles
------------	-----------	--	--

1. Définir le besoin d'information

En fonction des consignes et des questions qui lui sont soumises, la personne mobilise les stratégies et les outils adéquats de recherche **en étant accompagnée.**

La personne identifie ses besoins d'information en fonction de la situation à traiter et mobilise les stratégies et les outils adéquats de recherche en conséquence, **de façon autonome.**

La personne identifie ses besoins d'information en fonction de la situation **professionnelle ou disciplinaire** à traiter et mobilise les stratégies et les outils adéquats de recherche en conséquence, de façon autonome, **itérative et critique.**

La personne identifie ses besoins d'information **de façon critique** en fonction de la situation scientifique à traiter et mobilise **de manière itérative, confiante et créative** les stratégies et les outils adéquats de recherche en conséquence.



COMPÉTENCES INFORMATIONNELLES

PROFILS DE SORTIE

Secondaire	Collégial	Universitaire 1 ^{er} cycle	Universitaire 2 ^e et 3 ^e cycles
------------	-----------	--	--

2. Accéder à l'information (identifier, localiser, trouver, récupérer)

La personne affine ses stratégies de recherche en fonction des résultats de recherche **en étant accompagnée.**

La personne affine ses stratégies de recherche en fonction des résultats de recherche **en étant autonome.**

La personne affine ses stratégies de recherche en fonction des résultats de recherche, **de leur corroboration et des besoins qui évoluent.**

La personne affine ses stratégies de recherche en fonction des résultats de recherche, **de l'évaluation de leur validité, de leur corroboration** et des besoins qui évoluent.

À l'aide de consignes, la personne prend connaissance de **quelques méthodes de collecte** d'information en fonction des besoins.

La personne **utilise de façon autonome une diversité de méthodes** de collecte d'information en fonction des besoins.

La personne **mobilise de façon autonome et critique** une diversité de méthodes de collecte d'information en fonction des besoins **et du contexte professionnel ou disciplinaire.**

La personne mobilise **de façon confiante et créative** une diversité de méthodes de collecte d'information en fonction des besoins, du contexte **scientifique, du type de recherche et de la nature de l'information.**

3. Évaluer l'information et l'intégrer à sa base de connaissances et à son système de valeurs

La personne mène sa recherche d'information **à l'aide des questions fournies** et elle corrobore l'information qu'elle trouve.

La personne **formule ses propres questions** pour appuyer sa recherche d'information et corroborer l'information qu'elle trouve.

La personne formule des questions pertinentes **pour sa profession ou sa discipline** pour appuyer sa recherche d'information, compléter et corroborer l'information existante.

La personne formule des questions **de recherche** afin de **combler les lacunes** observées sur le plan de l'information disponible ou pour valider l'information existante et parfois **contradictoire selon des critères scientifiques.**



COMPÉTENCES INFORMATIONNELLES

PROFILS DE SORTIE

Secondaire	Collégial	Universitaire 1 ^{er} cycle	Universitaire 2 ^e et 3 ^e cycles
Accompagnée et à partir des critères qui lui sont fournis, la personne se familiarise avec quelques outils de recherche et indicateurs d'expertise pour évaluer la crédibilité des sources d'information. Elle prend conscience des éléments pouvant atténuer cette crédibilité.	Parfois accompagnée et à partir des critères qui lui sont fournis, la personne utilise des outils de recherche et des indicateurs d'expertise pour évaluer la crédibilité des sources d'information, tout en tenant compte des éléments pouvant atténuer cette crédibilité.	De façon autonome, à partir des critères de validité scientifique, la personne utilise des outils de recherche et des indicateurs d'expertise pour évaluer la crédibilité des sources d'information tout en tenant compte des éléments pouvant atténuer cette crédibilité.	De façon autonome et critique, selon des critères scientifiques rigoureux, la personne utilise de façon confiante et créative des outils de recherche et des indicateurs d'expertise pour évaluer la crédibilité des sources d'information et les conditions de leur production, tout en tenant compte des éléments pouvant atténuer cette crédibilité.
Accompagnée, la personne prend conscience du contexte de production des informations et de certains enjeux qui le sous-tend.	Parfois accompagnée, la personne tient compte du contexte de production des informations et de certains enjeux qui le sous-tend.	De façon autonome et critique, la personne tient compte du contexte de production des informations et des enjeux sociohistoriques et politiques qui les sous-tendent.	De façon autonome et critique, la personne évalue le contexte de production des informations et des enjeux sociohistoriques et politiques qui les sous-tendent. Elle identifie la posture de l'auteur ou l'autrice et les intérêts sous-jacents à la production de l'information et en évalue les effets.
		La personne est consciente de la pluralité des points de vue à l'égard des phénomènes et du traitement des situations et en tient compte dans sa recherche et dans l'utilisation de l'information.	La personne fait preuve de scepticisme raisonnable, confronte les diverses perspectives présentées de façon critique et nuancée.



COMPÉTENCES INFORMATIONNELLES

PROFILS DE SORTIE

Secondaire	Collégial	Universitaire 1 ^{er} cycle	Universitaire 2 ^e et 3 ^e cycles
------------	-----------	--	--

4. Utiliser l'information, individuellement ou comme membre d'un groupe, en vue d'atteindre un objectif précis

À l'aide de consignes et accompagnée, la personne organise l'information pour répondre aux questions.

À l'aide de consignes, la personne organise l'information en fonction de la situation à traiter et pour faciliter son utilisation.

De façon autonome, la personne organise l'information en fonction de la situation **professionnelle ou disciplinaire** à traiter et pour faciliter son utilisation.

De façon **autonome, confiante et créative**, la personne organise l'information pour en faire une exploitation scientifique optimale et rigoureuse.

5. Comprendre plusieurs des questions économiques, juridiques, éthiques et sociales relatives à l'utilisation de l'information

Accompagnée, la personne **questionne** des liens entre certains médias, leurs sources de revenus et l'information présentée.

À l'aide de consignes et accompagnée, la personne **examine** l'influence des médias et des informations diffusées sur son interprétation des phénomènes sociaux et politiques

À l'aide de consignes, la personne **reconnait explicitement** le travail original des auteurs ou autrices en citant adéquatement ses sources selon les règles présentées.

Parfois accompagnée, la personne reconnaît **comment les sources de revenus et les intérêts particuliers qu'elles représentent peuvent influencer l'utilisation et la diffusion de l'information.**

De façon autonome, la personne **analyse** l'influence des médias et des informations qu'ils diffusent sur les interprétations **possibles** des phénomènes sociaux et politiques.

La personne **évalue de façon critique** l'influence des intérêts particuliers et des orientations politiques des médias et des informations qu'ils diffusent.

De façon critique, la personne **évalue** l'influence des médias et des informations qu'ils diffusent sur les interprétations possibles des phénomènes sociaux et **politiques ainsi que sur sa discipline ou sa profession.**

La personne évalue de façon critique l'influence des intérêts particuliers et des orientations politiques des médias et des informations **issues de la recherche scientifique** qu'ils diffusent.

De façon critique, la personne évalue l'influence des médias et des informations **issues de la recherche scientifique** qu'ils diffusent sur les interprétations possibles des phénomènes sociaux et politiques **ainsi que sur la recherche scientifique.**



COMPÉTENCES INFORMATIONNELLES

PROFILS DE SORTIE

Secondaire	Collégial	Universitaire 1 ^{er} cycle	Universitaire 2 ^e et 3 ^e cycles
------------	-----------	--	--

6. Accéder à l'information et l'utiliser de façon éthique et conformément à la loi

À l'aide de consignes, la personne reconnaît explicitement le travail original des auteurs ou autrices en citant adéquatement ses sources selon les règles présentées.

De façon autonome, la personne reconnaît explicitement le travail original des auteurs ou autrices en citant adéquatement ses sources, selon les règles de la discipline

Accompagnée, la personne prend connaissance des objectifs et des caractéristiques propres au droit d'auteur, à l'utilisation équitable de l'information, au libre accès et au domaine public.

De façon autonome, la personne **utilise et diffuse l'information dans le respect des lois et évalue les conséquences de son utilisation sur les autres, dans une perspective éthique.**

De façon autonome, la personne utilise et diffuse l'information dans le respect des lois et évalue de façon critique les conséquences de son utilisation **dans le cadre de sa discipline ou de sa profession,** dans une perspective éthique.

De façon autonome et critique, la personne utilise et diffuse l'information issue de la recherche dans le respect des lois et évalue de façon critique les conséquences de son utilisation **dans le cadre de la recherche scientifique,** dans une perspective éthique.

Exemple de situation à traiter pour cette famille

Compétences informationnelles

Famille de compétences numériques

Définition

Au Québec, après la parution du *Plan d'action numérique*⁴¹, le gouvernement provincial a proposé en 2019 le *Cadre de référence de la compétence numérique*. Ce document définit la compétence **numérique**⁴² comme « un ensemble d'aptitudes relatives à une utilisation confiante, critique et créative du numérique pour atteindre des objectifs liés à l'apprentissage, au travail, aux loisirs, à l'inclusion dans la société ou à la participation à celle-ci ». Les compétences présentées dans la famille de compétences numériques ci-dessous sont le produit d'un métissage entre le *Cadre de référence de la compétence numérique*, dans ce qu'il comporte en lien avec l'apprentissage, et la démarche du présent RDCE (données empiriques, recension des écrits, perspectives des acteurs et actrices de l'enseignement supérieur).

Les compétences **numériques** regroupent des habiletés liées aux technologies de l'information et de la communication (TIC) ainsi que des habiletés sociales, collaboratives, cognitives en plus des comportements éthiques et responsables. Pour favoriser leur développement, la réalité (accès, habiletés, usages), les besoins et les capacités de la personne doivent être considérés et contextualisés.

La famille des compétences **numériques** englobe, de manière intégrée, sept compétences :

1. **Rechercher, évaluer et gérer des données et du contenu numérique** : savoir rechercher, interpréter et organiser des données et des contenus numériques grâce à une compréhension et une utilisation approfondie de l'infrastructure.
2. **Communiquer à l'aide du numérique** : utiliser les outils du numérique pour interagir de manière efficace.
3. **Collaborer à l'aide du numérique** : travailler en équipe en utilisant des outils numériques.
4. **Créer du contenu numérique** : concevoir et produire du contenu à l'aide d'outils numériques.
5. **Mettre en œuvre des mécanismes de protection** : respecter les droits d'auteur entourant l'utilisation des contenus numériques et y faire référence; évaluer la pertinence des contenus numériques; gérer de façon responsable son identité numérique; sécuriser ses outils numériques.
6. **Résoudre des problèmes avec le numérique** : utiliser le numérique pour analyser des problèmes rencontrés et les résoudre grâce au numérique.
7. **Développer une réflexion critique et nuancée face aux enjeux et aux usages de l'intelligence artificielle générative (IAG)**⁴³ : se questionner sur les limites et les avantages de l'IAG, opérationnaliser l'ensemble des compétences numériques permettant d'utiliser efficacement les outils d'IAG.

41 Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-reference-competen-num.pdf

42 Au secondaire, ces compétences correspondent à la compétence 6 *Exploiter les technologies de l'information et de la communication*, dont les composantes sont : s'approprier les technologies, mettre les technologies au service de ses apprentissages et évaluer l'efficacité de l'utilisation de la technologie. Ministère de l'Éducation. (2024). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec, p. 7. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programme-formation-ecole-quebecoise>

43 L'IAG interpelle l'ensemble des six compétences numériques précédentes. Québec, p. 7. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programme-formation-ecole-quebecoise>

Continuum de développement



COMPÉTENCES NUMÉRIQUES

PROFILS DE SORTIE

Secondaire	Collégial	Universitaire 1 ^{er} cycle	Universitaire 2 ^e et 3 ^e cycles
------------	-----------	--	--

1. Rechercher, évaluer et gérer des données et du contenu numérique

		La personne utilise les fonctionnalités de base des outils bibliographiques.	La personne utilise les fonctionnalités avancées des outils bibliographiques.
La personne comprend les arborescences dans une infrastructure numérique (ordinateur, appareil mobile et infonuagique) et est en mesure de réaliser adéquatement des opérations pour classer et repérer les contenus numériques.	La personne comprend et maîtrise les usages d'une infrastructure numérique (ordinateur, appareil mobile et infonuagique) et est en mesure de réaliser la plupart des fonctionnalités telles que la création, la modification et le partage de contenus numériques.		La personne recherche, évalue et gère des contenus numériques à des fins scientifiques.

2. Communiquer à l'aide du numérique

La personne identifie et réalise des interactions multimodales simples .	La personne identifie et réalise des interactions multimodales modérément complexes .	La personne identifie et réalise des interactions multimodales complexes .	
La personne communique via des outils numériques pertinents selon le destinataire en utilisant des fonctionnalités simples.	La personne communique via des outils numériques pertinents selon le destinataire en utilisant des fonctions modérément complexes .	La personne communique via différents outils de communication numérique de manière critique en utilisant des fonctions avancées .	La personne sélectionne et mobilise des outils de communication numérique selon un objectif, une stratégie et un destinataire , pour interagir et contribuer à la construction des savoirs.
Accompagnée , la personne s'approprie les règles et les conventions liées à la communication, et adapte ses messages à celles-ci et au contexte.	La personne adapte ses messages aux règles et aux conventions liées à la communication et aux contextes disciplinaire, professionnel et scientifique.		



COMPÉTENCES NUMÉRIQUES

PROFILS DE SORTIE

Secondaire	Collégial	Universitaire 1 ^{er} cycle	Universitaire 2 ^e et 3 ^e cycles
------------	-----------	--	--

3. Collaborer à l'aide du numérique

La personne collabore selon l'objectif visé en utilisant **un outil collaboratif** fourni.

La personne collabore selon l'objectif visé en sélectionnant des **outils collaboratifs**, en fonction des besoins des personnes collaboratrices.

La personne collabore en fonction de la situation de la situation **professionnelle ou disciplinaire à résoudre**, à partir d'une sélection d'**outils collaboratifs** diversifiés, en fonction des besoins des personnes collaboratrices, en plus d'y recourir pour recevoir et offrir de la rétroaction.

La personne organise **des réseaux numériques de collaboration**, en fonction des situations **scientifiques** à résoudre, à partir d'une sélection d'**outils collaboratifs** diversifiés, en fonction des besoins des personnes collaboratrices, en plus d'y recourir pour recevoir et offrir de la rétroaction.

Accompagnée, la personne **est initiée** à l'utilité des outils numériques pour faciliter le processus de création.

Parfois accompagnée, la personne **mobilise** des outils numériques pour faciliter le processus de création.

De façon autonome, la personne mobilise une **diversité** d'outils numériques pour faciliter le processus de création.

De façon confiante et créative, la personne mobilise une diversité d'outils numériques pour faciliter le processus de création.

4. Créer du contenu numérique

Accompagnée, la personne crée du contenu en combinant **une sélection** d'outils **numériques** simples en fonction des consignes.

Parfois accompagnée, la personne crée du contenu en combinant des outils **numériques** en fonction **de l'objectif et du destinataire**.

De façon autonome, la personne utilise des outils **numériques** pour créer ou modifier différents contenus en utilisant des fonctions **complexes et propres à son champ d'études**, selon les objectifs et le destinataire.

De façon autonome et confiante, la personne utilise des outils **numériques** pour créer et modifier différents types de contenu, en utilisant des fonctions complexes et spécifiques à son champ **scientifique** selon les objectifs et les divers destinataires.



COMPÉTENCES NUMÉRIQUES

PROFILS DE SORTIE

Secondaire	Collégial	Universitaire 1 ^{er} cycle	Universitaire 2 ^e et 3 ^e cycles
------------	-----------	--	--

5. Mettre en œuvre des mécanismes de protection

Accompagnée, la personne **s'initie** au fait que les contenus **numériques** peuvent être protégés par des droits d'auteur et y fait référence.

De façon parfois autonome, la personne **réutilise légalement les contenus numériques** protégés par les droits d'auteur et y fait référence.

De façon autonome, la personne réutilise légalement les contenus de sources variées en respectant les droits d'auteur et y fait référence.

De façon autonome et critique, la personne réutilise légalement les contenus de sources variées en respectant les droits d'auteur et y fait référence.

Accompagnée, la personne **s'initie** au fait que l'obtention d'un résultat de recherche ou d'une suggestion de contenu est tributaire des données fournies et traitées par un ensemble d'**algorithmes informatiques**.

Parfois accompagnée, la personne **évalue** le résultat de recherche ou d'une suggestion de contenu en fonction du fait qu'il est tributaire des données fournies et traitées par un ensemble d'**algorithmes informatiques**.

De façon autonome, la personne évalue le résultat de recherche ou d'une suggestion de contenu en fonction du fait qu'il est tributaire des données fournies et traitées par un ensemble d'**algorithmes informatiques**.

De façon autonome et critique, la personne évalue le résultat de recherche ou d'une suggestion de contenu en fonction du fait qu'il est tributaire des données fournies et traitées par un ensemble d'**algorithmes informatiques** et **y cherche des alternatives**.

Accompagnée, dans son utilisation du numérique, la personne gère son **identité numérique** de façon positive et est sensibilisée aux règles de la vie privée.

Parfois accompagnée, dans son utilisation du numérique, la personne gère son **identité numérique** de façon positive, **respecte les règles de la vie privée** et **contrôle l'accès à ses données personnelles**.

De façon autonome et critique, dans son utilisation du numérique, la personne gère son **identité numérique** de façon positive, respecte les règles de la vie privée et contrôle l'accès à ses données personnelles.

Accompagnée, la personne identifie les risques liés à la sécurité et **protège son matériel informatique lors de déplacements**. Elle sécurise ses outils numériques en appliquant des mesures **simples**.

La personne identifie les risques de sécurité et sécurise ses outils numériques en appliquant des mesures **modérément complexes**.

La personne identifie les risques de sécurité et sécurise ses outils numériques de façon efficace. Elle identifie les problèmes et les risques de sécurité **en ligne** et y réagit.



COMPÉTENCES NUMÉRIQUES

PROFILS DE SORTIE

Secondaire	Collégial	Universitaire 1 ^{er} cycle	Universitaire 2 ^e et 3 ^e cycles
------------	-----------	--	--

6. Résoudre des problèmes avec le numérique

Accompagnée, la personne identifie et résout un problème technique **de base** lors de l'utilisation d'outils numériques connus.

Parfois accompagnée, la personne identifie et résout un problème technique **modérément complexe** lors de l'utilisation d'outils numériques connus.

De façon autonome, la personne identifie et résout des problèmes techniques **complexes en proposant une diversité de solutions** lors de l'utilisation d'outils numériques variés.

Accompagnée, la personne utilise le numérique pour analyser un problème et y trouver une solution satisfaisante.

Parfois accompagnée, la personne utilise le numérique pour analyser un problème et y trouver une solution satisfaisante.

De façon autonome, la personne utilise le numérique pour analyser un problème, évaluer des solutions potentielles et trouver une solution créative et satisfaisante.

7. Développer une réflexion critique et nuancée face aux enjeux et aux usages de l'intelligence artificielle générative (IAG)

Accompagnée, la personne utilise de manière réfléchie les outils de l'IAG pour apprendre, créer et elle développe un esprit critique et nuancé face à l'usage de l'IAG.

Parfois accompagnée, la personne utilise l'IAG pour diverses tâches et exerce un esprit critique et nuancé sur la portée de l'IAG dans la société, notamment en lien avec les compétences numériques.

La personne **comprend le fonctionnement de l'IAG**, notamment les algorithmes pour nuancer des usages en termes d'avantages et de limites et éviter les biais. Elle utilise une diversité d'outils de l'IAG et elle opérationnalise l'ensemble des compétences (communiquer, collaborer, créer, etc.) numériques.

Exemple de situation à traiter pour cette famille

Compétences numériques

PARTIE 2

PRATIQUES FAVORISANT
LE DÉVELOPPEMENT
DES COMPÉTENCES



Présentation sommaire

La partie 2 du RDCE porte sur les pratiques prometteuses et inspirantes qui peuvent soutenir le développement des compétences essentielles aux études postsecondaires. La première section présente le cadre de référence des pratiques prometteuses et des pratiques inspirantes retenu dans cette partie du document. La deuxième section s'attarde aux principes pédagogiques et organisationnels généraux sur lesquels repose le développement de l'ensemble des compétences. Dans la troisième section sont inclus des sommaires scientifiques des pratiques par famille de compétences, lesquels résument les pratiques prometteuses recensées dans les écrits scientifiques. Bien que ces pratiques visent à développer une famille de compétences en particulier, elles peuvent contribuer au développement de plusieurs familles de compétences et, dans la majorité des cas, être destinées à plus d'un ordre d'enseignement. La quatrième section comprend vingt-deux fiches « Pleins feux » sur les pratiques inspirantes provenant de milieux interrogés, présentées en ordre alphabétique. Ces fiches incluent des informations descriptives sur les pratiques, les familles de compétences qui y sont rattachées ainsi que les ordres d'enseignement concernés par sa mise en œuvre.

Guide de lecture de la partie 2

Cette deuxième partie du RDCE vise à soutenir les **personnes enseignantes, professionnelles**, et les **gestionnaires** qui souhaitent planifier des activités favorisant le développement des compétences essentielles, en s'appuyant sur une démarche d'intervention – pédagogique ou organisationnelle – fondée sur l'expertise empirique. Que l'objectif soit le développement d'une ou de plusieurs compétences essentielles dans le cadre précis d'un cours ou qu'il vise, de manière plus large, à soutenir le développement d'activités extrascolaires, cette section peut servir de référence pour réfléchir aux pratiques visant à développer les six familles de compétences essentielles pour les études postsecondaires.

- Ainsi, les personnes qui souhaitent comprendre les fondements pédagogiques concernant le développement de l'ensemble des compétences essentielles pour les études peuvent consulter la section « **Principes pédagogiques et organisationnels** ».

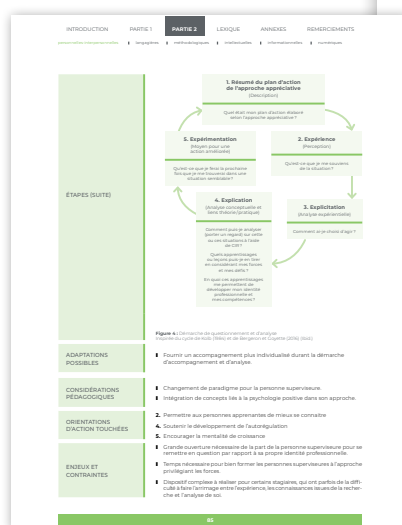
Tableau 3 : Récapitulatif des principes pédagogiques et organisationnels

Principes pédagogiques et organisationnels	
1	Assumer la responsabilité d'une prise en charge partagée
2	Favoriser l'intégration d'activités d'autoévaluation et d'auto réflexion
3	Accompagner les apprentissages et soutenir l'autonomisation
4	Favoriser l'interactivité et la collaboration
5	Définir un but à atteindre
6	Favoriser l'autorégulation
7	Inscrire le développement des compétences dans des situations authentiques
8	Favoriser l'apprentissage actif
9	Exercer la pensée critique
10	Adopter une approche inclusive
11	Mettre en place un climat d'apprentissage favorable au développement des compétences

Les personnes qui souhaitent connaître les résultats convergents de recherches scientifiques au sujet du développement d'une famille de compétences peuvent consulter les sections « **État de la question** » et « **Pour en savoir plus** » qui offrent un bref survol de ces résultats ainsi que des liens vers les recherches citées.

Pour obtenir des pistes d'action pédagogiques et organisationnelles qui découlent de constats convergents de la recherche au sujet d'une famille de compétences, il est possible de consulter la section « **Orientations d'action** ».

Les personnes qui veulent obtenir des exemples de pratiques s'inscrivant dans les orientations d'action issues de la recherche empirique peuvent consulter la section « **Exemples de pratiques prometteuses** » de chacune des familles de compétences. Ces exemples incluent à la fois la démarche pour la mise en œuvre des pratiques, les possibilités d'adaptation et les facilitateurs et défis qui peuvent y être associés.



Les personnes qui souhaitent s'inspirer des initiatives visant à développer des familles de compétences essentielles issues du milieu de l'éducation québécois peuvent consulter la section « **Pratiques inspirantes** ». Cette section inclut des fiches qui décrivent des pratiques inspirantes, lesquelles identifient les familles de compétences qui y sont reliées et détaillent les conditions de leur mise en œuvre.

17. Programme HORS-PISTE secondaire

Programme de développement des compétences psychosociales pour prévenir les troubles anxieux et autres troubles d'adaptation

Description de la pratique

- Initiative du Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale de l'Université de Sherbrooke destinée aux élèves du secondaire, entre autres.
- Basée sur une approche globale, ce programme entièrement gratuit s'adresse à la fois aux élèves, à leurs parents et aux membres de l'équipe-école.

Objectifs

- Prévenir les troubles anxieux et autres troubles d'adaptation par le développement des compétences psychosociales et l'établissement d'un milieu sain et bienveillant.
- Outiller les jeunes pour qu'ils puissent faire face aux défis de la vie.

Autres informations

- Programme implanté depuis 2017.
- Modèle d'intervention flexible qui tient compte des besoins et des ressources de chaque milieu.
- Développement et évaluation du programme financé par l'Agence de santé publique du Canada.
- Accompagnement par l'équipe de soutien au déploiement, financée par le ministère de la Santé et des Services Sociaux (MSSS).
- Continuum de la prévention universelle à l'intervention précoce, dont un volet orientation pour les élèves de 4^e et 5^e secondaire vivant de l'anxiété relative au choix de carrière.
- Ateliers et outils pour les parents.
- Disponibilité du programme en anglais.

Ce qu'en disent les protagonistes

« Les jeunes participent bien au programme. De belles interactions lors des animations livrent des éléments de la vie quotidienne et des stressés vécus. »

« Ça collait à la réalité des jeunes. Ce n'est pas enfantin, pas moralisateur. Les sujets des ateliers sont actuels, qui parlent aux jeunes. Il n'y a aucun atelier que je me suis dit, je le fais-tu ou pas. Chacun des élèves y a trouvé son compte, j'en suis certaine. »

Référence : Université de Sherbrooke. (s.d.). Hors-Piste Secondaire. Centre d'expertise universitaire en santé mentale. <https://santementale.jeunesseusherbrooke.ca/hors-piste/programme-secondaire/>. Contact : Joëlle Lepage, coordinatrice du Centre d'expertise universitaire en santé mentale, Joelle.Lepage@usherbrooke.ca

Familles de compétences

- PERSONNELLES ET INTERPERSONNELLES
- LANGAGIÈRES
- MÉTHODOLOGIQUES
- INTELLECTUELLES
- INFORMATIONNELLES
- NUMÉRIQUES

Pratique à l'échelle du Québec

Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale

Ordre(s) d'enseignement

- Secondaire

Personnes ciblées

- Étudiant.e.s
- Parents
- Enseignant.e.s
- Professionnel.le.s
- Gestionnaires

Modalités organisationnelles

- En classe
- De manière collective
- Synchrone

Principaux protagonistes

- Professionnel.le.s ou enseignant.e.s, animateur.trice.s des ateliers
- Comité d'implantation flexible selon les écoles (direction, professionnel.le.s, enseignant.e.s)
- Équipe de soutien au déploiement du Centre intégré de santé et de services sociaux (CISSS) de la Montérégie: Centre responsable d'accompagner les écoles dans la mise en place, la planification et le bilan
- Comité interrégional composé d'acteur.trice.s ayant un rôle stratégique (Réseau de la santé et des services sociaux québécois [RSSS] et CSS)

Principes pédagogiques et organisationnels

- Mettre en place un climat d'apprentissage favorable pour le développement des compétences
- Favoriser l'intégration d'activités d'autoévaluation et d'autoréflexion
- Favoriser l'autorégulation
- Favoriser l'apprentissage actif
- Adopter une approche inclusive

Les pratiques recensées dans la partie 2 du RDCE favorisent le développement des compétences essentielles définies dans le *Continuum* de la partie 1 de ce document. Ces pratiques sont renforcées par la formation des personnes qui les actualisent et lorsqu'elles sont mises en œuvre par plus d'une personne à la fois. Nous proposons conséquemment l'accompagnement par une personne conseillère pédagogique pour favoriser les échanges entre les personnes enseignantes et intervenantes qui souhaitent mettre certaines des pratiques proposées à l'essai.

Section 1 – Cadre de référence

Principes pédagogiques et organisationnels

Les **principes pédagogiques** sont issus d'un large consensus dans les recherches scientifiques depuis plusieurs années. Ils sont appuyés de résultats de recherches empiriques réalisées dans divers contextes et pays et ils sont considérés comme des propositions fondamentales sous-jacentes à l'apprentissage, la persévérance, la motivation et la réussite dans les études. Les **principes organisationnels** font également consensus et sont considérés comme des conditions fondamentales à la mise en œuvre des principes pédagogiques. Les principes organisationnels peuvent orienter les acteurs et actrices de l'établissement d'enseignement en soutien à la mission pédagogique.

Chacun des principes présentés soutient le développement des compétences essentielles de la personne apprenante.

Sommaire scientifique concernant les pratiques prometteuses par famille de compétences

La présentation des pratiques prometteuses pour soutenir le développement de chacune des familles de compétences inclut un sommaire des résultats de recherches empiriques, les orientations d'action qui en découlent ainsi que des exemples de pratiques prometteuses ayant fait l'objet d'une évaluation scientifique et mobilisant les orientations d'action.

L'état de la question

Cette section présente une synthèse de la recension des écrits scientifiques⁴⁴ récents et/ou fondamentaux au sujet du développement des compétences de chacune des familles de compétences et des pratiques qui en favorisent le développement. L'analyse des écrits a permis d'identifier les points de convergence et, par conséquent, les pratiques qui semblent faire actuellement consensus.

Les orientations d'action favorisant le développement de la famille de compétences

Les orientations d'action mettent en évidence des éléments convergents qui ressortent des recherches portant sur les pratiques favorables au développement des compétences de la famille de compétences.

⁴⁴ La recension des écrits a été effectuée selon une approche classique par mots-clés et une remontée bibliographique dans les bases de données scientifiques, dans les revues évaluées par les pairs en double-aveugle.

Les pratiques prometteuses

Le concept de *pratique prometteuse* est issu du domaine de la santé, et plus particulièrement de la santé publique. Les définitions de ce concept sont ainsi fortement ancrées dans l'action publique et institutionnelle, l'intervention et les programmes de prévention des maladies chroniques et des infections et dans la promotion de saines habitudes de vie. En ce sens, certains des éléments conceptuels qui s'y rattachent peuvent être adaptés au domaine de l'éducation, qui se fonde également sur l'action publique, les programmes et l'intervention. Une pratique est qualifiée de prometteuse en raison de son potentiel à favoriser l'apprentissage de même que le développement des compétences et des personnes qui en sont les destinataires. Ce potentiel se manifeste dans les mises en œuvre réussies et documentées, relayées dans les écrits scientifiques ou professionnels. Ces pratiques sont également jugées prometteuses parce qu'elles s'avèrent les mieux adaptées à une situation ou à un contexte éducatif particuliers.

Pratiques inspirantes (fiches « Pleins feux »)

Les acteurs et actrices de l'éducation au Québec, que ce soit en milieu scolaire ou en enseignement supérieur, font preuve d'une créativité remarquable et innovent continuellement pour assurer la réalisation de leur mission et le développement des familles de compétences présentées dans le RDCE. Les pratiques mises en œuvre témoignent des différentes façons d'aborder le développement des compétences par les différentes équipes des établissements d'enseignement. Ces pratiques se distinguent des pratiques prometteuses, car elles n'ont pas fait l'objet d'une appréciation ou d'une évaluation formelle selon un devis scientifique.

L'objectif de cette section est de mettre en valeur les pratiques qui découlent du travail des gestionnaires, des personnes enseignantes et de diverses personnes professionnelles et intervenantes du réseau de l'éducation du Québec. Cela permet de mettre en évidence qu'il existe déjà des initiatives qui assurent le développement des compétences essentielles, lesquelles sont appréciées par les équipes qui les implantent. Ces initiatives peuvent ainsi inspirer d'autres milieux dans la recherche de solutions pour soutenir leur travail autour du développement des compétences. Ces pratiques sont conséquemment qualifiées et considérées comme étant *inspirantes*.

Les pratiques inspirantes sont résumées dans des fiches « Pleins feux ». Elles sont considérées comme pertinentes et utiles par les acteurs et actrices impliqués dans leur mise en œuvre. Bien qu'elles soient ancrées dans le contexte de leur élaboration initiale, elles ont été sélectionnées parce que jugées adaptables à d'autres contextes, c'est-à-dire qu'elles peuvent offrir un point de départ pour instaurer une pratique similaire en tenant compte des divers paramètres propres au contexte et non pas dans une visée de reproduction fidèle.

Section 2 – Principes pédagogiques et organisationnels sur lesquels repose le développement de l'ensemble des compétences essentielles

Précisions concernant cette section

Il s'agit des conditions incontournables pour favoriser le développement des compétences essentielles et pour soutenir la persévérance et la réussite des personnes apprenantes.

Tableau récapitulatif

Le tableau suivant énonce les onze Principes pédagogiques et organisationnels décrits dans cette section.

Tableau 3 : Récapitulatif des principes pédagogiques et organisationnels

Principes pédagogiques et organisationnels	
1	Assumer la responsabilité d'une prise en charge partagée
2	Favoriser l'intégration d'activités d'autoévaluation et d'autoréflexion
3	Accompagner les apprentissages et soutenir l'autonomisation
4	Favoriser l'interactivité et la collaboration
5	Définir un but à atteindre
6	Favoriser l'autorégulation
7	Inscrire le développement des compétences dans des situations authentiques
8	Favoriser l'apprentissage actif
9	Exercer la pensée critique
10	Adopter une approche inclusive
11	Mettre en place un climat d'apprentissage favorable au développement des compétences

Principes pédagogiques et organisationnels favorisant le développement de l'ensemble des familles de compétences

Les principes ne sont pas présentés en ordre d'importance. Ils permettent non seulement de développer les compétences essentielles de l'ensemble des familles de compétences, mais également le développement des compétences propres au programme ou à la formation générale.

1 Assumer la responsabilité d'une prise en charge partagée

Le développement des compétences essentielles devrait être une responsabilité partagée entre toutes les parties prenantes. Chaque personne enseignante peut contribuer à ce développement. De la même manière que les compétences intellectuelles ne relèvent pas uniquement des cours de philosophie, les compétences langagières ne se cantonnent pas aux cours de français. Pour favoriser leur développement, les compétences essentielles doivent être sollicitées régulièrement et dans divers contextes d'apprentissage. C'est ce qui permet aux personnes apprenantes de les consolider et d'apprendre à adapter leur utilisation à différents contextes afin de rendre leur apprentissage plus efficace. Plus elles sont mobilisées, plus leur utilité est perçue. De même, lorsque ces compétences sont mobilisées dans un contexte disciplinaire ou professionnel lié au programme d'études choisi par les personnes apprenantes, leur valeur perçue augmente, ce qui peut renforcer leur engagement dans les apprentissages et dans le développement des compétences. Cette responsabilité partagée favorise donc le développement de ces compétences, mais aussi la motivation des personnes apprenantes à s'engager dans ce développement.

2 Favoriser l'intégration d'activités d'autoévaluation et d'autoréflexion

L'autoévaluation permet aux personnes apprenantes de prendre conscience de leurs points forts et de ceux nécessitant du travail, ce qui est essentiel pour une amélioration continue des compétences. Dans le même ordre d'idées, l'autoréflexion amène les personnes apprenantes à réfléchir sur leurs propres processus d'apprentissage, à analyser leurs pratiques et à ajuster leurs stratégies en fonction de la qualité de leurs expériences.

3 Accompagner les apprentissages et soutenir l'autonomisation

Accompagner signifie soutenir la personne apprenante dans sa réflexion, ses questionnements afin qu'elle identifie ses besoins, les obstacles à résoudre dans le développement de sa compétence et les moyens pour y arriver. Cela implique un certain transfert de connaissances et de compétences, mais dans une perspective d'autonomisation. Accompagner implique de répondre aux besoins de la personne apprenante pour qu'elle puisse résoudre les situations et développer ses compétences de la façon la plus autonome possible. Il ne s'agit donc pas de fournir la solution ou d'agir pour elle par transmission-reproduction. L'accompagnement est ainsi un levier important pour maintenir l'engagement et la motivation des personnes apprenantes. Enfin, l'accompagnement vise l'autonomisation, c'est-à-dire que plus la personne apprenante arrive à résoudre des situations diverses et de complexité croissante, plus ses compétences deviendront transférables et moins elle aura besoin de cet accompagnement.

4 Favoriser l'interactivité et la collaboration

L'interactivité permet aux personnes apprenantes de s'engager activement dans le développement de leurs compétences parce qu'elles sont amenées à échanger des idées, à résoudre des problèmes et à coconstruire leurs connaissances. La collaboration, quant à elle, encourage le partage des responsabilités et le développement de compétences interpersonnelles, telles que la communication, l'écoute active et la gestion des conflits.

5 Définir un but à atteindre

Les personnes apprenantes qui sont en mesure de se fixer des buts à atteindre à court, moyen et long terme s'approprient davantage leur projet d'études, peuvent mieux réguler leurs efforts en fonction de la nature de ces buts et mieux organiser leur apprentissage de manière autonome. Elles évaluent également les conditions favorisant leur persévérance et leur réussite de façon plus réaliste. Parce qu'elles développent leurs forces et identifient de multiples voies vers l'atteinte de ces buts, elles sont plus susceptibles de concevoir l'échec et les difficultés comme une occasion d'apprendre et de s'améliorer.

6 Favoriser l'autorégulation

L'autorégulation implique la capacité qu'ont les personnes apprenantes à planifier, organiser et ajuster leurs comportements et leurs stratégies d'apprentissage en fonction des objectifs qu'elles se sont fixés. Elle comprend également une bonne gestion du temps et une persévérance face aux défis rencontrés.

7 Inscrire le développement des compétences dans des situations authentiques

Des contextes d'apprentissage réels ou qui reflètent le plus possible l'environnement professionnel auquel aspire la personne apprenante contribuent à rendre son apprentissage significatif et motivant. Ces contextes permettent de développer des compétences en impliquant activement la personne apprenante dans des tâches qui reflètent authentiquement les défis à relever en dehors de l'environnement d'apprentissage.

8 Favoriser l'apprentissage actif

L'apprentissage actif implique que la personne apprenante est en activité et appelée à construire le sens des situations d'apprentissage afin d'agir pour les résoudre et développer ses compétences. L'apprentissage actif repose ainsi sur l'expérience d'une situation problématique qui engage la personne apprenante (préférentiellement avec d'autres) dans l'action à mobiliser les ressources à sa disposition et alimente sa réflexion sur son action en vue de l'ajuster, de l'améliorer dans et après l'action. En étant activement engagées avec les savoirs, les personnes apprenantes développent une compréhension de leur complexité et de leur nature construite et reconnaissent le pouvoir qu'elles détiennent sur leurs apprentissages et, ultimement, sur leur formation.

9 Exercer la pensée critique

La pensée critique est un processus qui se définit comme mode de pensée autocorrecteur : la personne apprenante qui est penseuse critique analyse et évalue son raisonnement afin de l'améliorer. Il s'agit également d'un processus critérié (les jugements sont appuyés sur des critères ou des normes, telles la validité, l'éthique, la cohérence, les preuves) et sensible au contexte, à ses contraintes, ses particularités, etc. Les jugements peuvent porter sur un problème d'ordre moral, esthétique, pratique, productif ou théorique.

Ce processus rigoureux de conceptualisation, d'application, d'analyse, de synthèse et d'évaluation des informations – recueillies ou générées par l'observation, l'expérience, la réflexion, le raisonnement ou la communication – fonde l'action.

10 Adopter une approche inclusive

Adopter une approche inclusive est essentiel pour le développement des compétences pour que toutes les personnes apprenantes, quels que soient leurs besoins (culturels, linguistiques, physiques, cognitifs, etc.), puissent bénéficier équitablement des opportunités de développement de leurs compétences. Une approche inclusive favorise un environnement dans lequel toutes les personnes apprenantes se sentent respectées, valorisées et soutenues. Elle permet d'adapter les méthodes, mesures et pratiques pour répondre aux besoins divers des personnes apprenantes. Cette approche permet aussi aux personnes apprenantes de développer des habiletés sociales, telles que l'empathie et la tolérance, qui favorisent le développement de leurs compétences.

11 Mettre en place un climat d'apprentissage favorable au développement des compétences

Les personnes enseignantes peuvent jouer un rôle central dans le développement des compétences des personnes apprenantes lorsqu'elles créent un climat d'apprentissage favorable. Ce climat doit permettre à chaque personne apprenante de se sentir en sécurité, respectée, motivée et pleinement engagée dans ses apprentissages. Pour cela, plusieurs actions peuvent être entreprises : encourager un sentiment d'appartenance, valoriser la diversité des parcours et des expériences, adopter une communication bienveillante et établir des attentes claires et réalistes. Ces actions favorisent l'épanouissement de chaque personne apprenante et contribuent à un environnement d'apprentissage stimulant.

Section 3 – Sommaire scientifique concernant les pratiques prometteuses par famille de compétences

Précisions concernant cette section

La section qui suit présente une courte synthèse des résultats de recherches desquels se dégage un certain consensus concernant la façon dont les compétences de chaque famille de compétences se développent et les conditions qui favorisent ce développement.

Les pratiques prometteuses ont fait l'objet d'une recension des écrits scientifiques fondée sur les critères suivants :

- La pratique a fait l'objet d'une appréciation/évaluation et/ou documentation de sa mise en œuvre selon un devis scientifique;
- Le contexte, les étapes et les conditions de mise en œuvre sont décrits;
- La méthodologie relative à l'appréciation ou l'évaluation de la pratique, incluant l'interprétation des données collectées, est clairement explicitée;
- Des résultats positifs de programmes ont été constatés pour une part de la population ciblée ou en lien avec certains objectifs seulement;
- La pratique peut avoir été appréciée dans le cadre d'une seule mise en œuvre ou d'un projet pilote;
- La pratique a le potentiel d'être adaptée à d'autres populations et d'autres contextes.

Tableaux récapitulatifs

Des tableaux récapitulatifs fournissent une vue d'ensemble détaillée de certains concepts clés issus des différentes sections, facilitant ainsi la compréhension et la synthèse des informations présentées.

Le tableau 4 présente les orientations d'action pour les six familles de compétences essentielles.

Tableau 4 : Les orientations d'action des familles de compétences

Familles de compétences	Orientations d'action
PERSONNELLES ET INTERPERSONNELLES 	1. Optimiser les occasions qui favorisent les interactions sociales 2. Permettre aux personnes apprenantes de mieux se connaître 3. Prioriser l'établissement de relations positives 4. Soutenir le développement de l'autorégulation 5. Encourager la mentalité de croissance
LANGAGIÈRES 	1. Privilégier des activités langagières contextualisées et authentiques 2. Organiser des activités d'apprentissage où les personnes apprenantes utilisent activement le langage et interagissent 3. Structurer l'enseignement de manière à développer l'autonomie des personnes apprenantes 4. Mettre en place des interventions ou dispositifs visant à agir sur le rapport à l'écrit 5. Mettre en place des activités langagières fréquentes ou s'étalant dans le temps 6. Privilégier une approche intégrée de la langue

Familles de compétences

Orientations d'action

MÉTHODOLOGIQUES



1. S'assurer d'une motivation initiale suffisante de la personne apprenante
2. Définir un but à atteindre
3. Offrir des occasions de recourir à des stratégies d'autorégulation
4. Amener la personne apprenante à l'autoréflexion et à l'auto-observation
5. Garder en tête que les compétences méthodologiques sont subjectives, mais découlent d'un enseignement, d'un accompagnement

INTELLECTUELLES



1. Accompagner le processus réflexif
2. S'assurer que les personnes apprenantes sont en action – critique, cognitive et constructive
3. Inciter les personnes apprenantes à l'autoréflexion relative à leur façon d'apprendre, de réfléchir et à leur rapport aux savoirs
4. Inscrire le développement des compétences intellectuelles dans un processus social et argumentatif

INFORMATIONNELLES



1. Amorcer le processus de toute activité incluant une recherche d'information par la formulation d'un questionnement qui permet de cibler le besoin
2. Situer les informations et les savoirs comme l'expression et la matérialisation des idées de personnes, qui doivent être reconnues comme telles par la citation
3. Engager les personnes apprenantes dans une tâche qui comporte un questionnement ouvert et exige une recherche d'information critique
4. Exploiter et organiser l'information requérant la mobilisation de stratégies et d'outils qui sont appris en situation authentique de recherche

NUMÉRIQUES



1. Accompagner les personnes apprenantes dans l'autoévaluation de leurs compétences numériques
2. Ancrer le développement des compétences numériques dans une intention pédagogique favorisant l'activité des personnes apprenantes, dans une dynamique itérative, suivant l'évolution technologique
3. Développer chez les personnes apprenantes une réflexion critique des usages du numérique
4. Adopter le design pédagogique pour imbriquer le numérique dans les activités d'apprentissage
5. Tirer avantage du numérique afin de personnaliser les apprentissages des personnes apprenantes

Le tableau 5 résume les exemples de pratiques prometteuses par famille de compétences présentées dans la section 3. Il précise pour chacune d'elles l'ordre d'enseignement dans lequel elle a fait l'objet de recherche et les modalités organisationnelles.

Tableau 5 : Pratiques prometteuses par famille de compétences

Familles de compétences et pratiques prometteuses	MODALITÉS ORGANISATIONNELLES					
	Ordre (légende) S: secondaire C: collégial U: université	En classe	À l'extérieur de la classe	À distance	Individuel	Groupe
Personnelles et interpersonnelles						
Enseignement par projets ⁴⁵	U	X	X	X	X	X
Programme de soutien, Rencontres FOCUS ⁴⁶	U		X			X
Dispositif d'accompagnement axé sur les forces ⁴⁷	C – U		X		X	X
Programme T'ES prêt! ⁴⁸	C	X				X
Langagières						
Enseigner la reformulation et la justification orale ⁴⁹	S	X				X
Cercles de lecture ⁵⁰	C	X	X			X
Enseigner le concept de genre textuel à l'université ⁵¹	U	X			X	X
Méthodologiques						
Journal dialogué ^{52,53}	U	X	X		X	
Questionnement socratique/Le Cercle socratique ⁵⁴	C	X				X

45 Bousadra, F. et Hasni, A. (2012). L'enseignement par projets et les savoirs disciplinaires en classe de sciences et technologies au Québec : compatibilité ou incompatibilité ? Étude de cas. *Recherches en didactiques*, 13(1), 67-84. <https://doi.org/10.3917/rdid.013.0067>

46 Dalpé, J., Landry, F. et Goupil, G. (2019). Étude exploratoire sur la validité sociale des Rencontres Focus pour les étudiants universitaires ayant un TDAH. *Science et Comportement*, 29(1), 19-28. <http://www.science-et-comportement.uqam.ca/Revue/Printemps2019/Dalpe2019.pdf>

47 Goyette, N. (2019). Expérimentation d'un dispositif d'accompagnement axé sur les forces afin de former des stagiaires selon la psychopédagogie du bien-être. *Phronesis*, 8(1-2), 35-47. <https://www.erudit.org/fr/revues/phro/2019-v8-n1-2-phro05060/1066583ar>

48 Harvey, S., Tardif, S. et Pouliot, E. (2023). La mise à l'essai du programme « T'ES prêt ! » au Cégep de Jonquière : ce qu'en pensent les enseignantes en éducation spécialisée. *Revue hybride de L'éducation*, 7(3), 1-21. <https://doi.org/10.1522/rhe.v7i3.1302>

49 Granger, N. et Dumais, C. (2019). Rôles des pratiques de reformulation et de justification à l'oral pour l'appropriation des contenus en classe de science et technologie au secondaire. Dans G. Messier et Lafontaine, L. (dir.). *Littératie : entre pratiques scolaires et extrascolaires* (p. 87-110). <https://app.box.com/s/8wdnoxxncl6pdauq32q7yt8qqdq53zmc>

50 Bélec, C. (2018). *Pour un développement de l'autorégulation en lecture : les cercles de lecture au collégial*. Rapport de recherche PAREA, Cégep Gérald-Godin. <https://mobile.education.qc.ca/xmlui/handle/11515/37392>

51 Blaser, C., Émery-Bruneau, J. et Lanctôt, S. (2019). Enseigner le concept de genre textuel à l'université pour outiller les étudiants à mieux lire et écrire. Dans K. Balslev et R. Gagnon (dir.), *Entre « Je » et « Nous » - textes académiques et réflexifs. Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 25, 103-116. <https://revuedeshp.ch/pdf/25/25-07-Blaser-et-al.pdf>

52 O'Loughlin, V. D. et Griffith, L. M. (2020). Developing student metacognition through reflective writing in an upper level undergraduate anatomy course. *Anatomical Sciences Education*, 13(6), 680-693. <https://doi.org/10.1002/ase.1945>

53 Houart, M. (2017). L'apprentissage autorégulé : quand la métacognition orchestre motivation, volition et cognition. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 33(2), 1-23. <https://doi.org/10.4000/ripes.1246>

54 Friesen, K. et Stephens, C. (2016). Circles of learning: Applying socratic pedagogy to learn modern leadership. *The Journal of Leadership Education*, 15(1), 76-85. <https://www.semanticscholar.org/paper/Circles-of-Learning%3A-Appling-Socratic-Pedagogy-to-Friesen-Stephen/7754a3e8791e025d3bdfa3839623d5ed57d7022e>

MODALITÉS ORGANISATIONNELLES

Familles de compétences et pratiques prometteuses	Ordre (légende) S: secondaire C: collégial U: université	En classe	À l'extérieur de la classe	À distance	Individuel	Groupe
Pause métacognitive ⁵⁵	S	X				X
À la recherche de son propre progrès par une approche portfolio ⁵⁶	C	X	X	X	X	
Intellectuelles						
Approche-problème/situation-problème et étude de cas ⁵⁷	U	X				X
Communauté d'enquête/débat ⁵⁸	S	X				X
Communauté d'enquête ⁵⁹	C	X				X
Informationnelles						
Anti-recherche ⁶⁰	U	X			X	
Jeu d'évasion pour développer les compétences informationnelles ⁶¹	C	X				X
Qui choisit ce qui est diffusé ? ⁶²	U	X			X	

55 Kariger, J. et De Kesel, M. (2023). Analyse de l'influence de pauses métacognitives sur l'évolution de compétences critiques développées dans le cadre de l'enseignement des sciences fondé sur l'investigation. *Recherches en didactiques des sciences et technologies*, 28(1), 75-114. <https://journals.openedition.org/rdst/5166>

56 Leroux, J. L. et De Grâce, N. (2022) L'intégration du portfolio numérique en musique pour évaluer les apprentissages à distance en enseignement supérieur. Dans Béland, S. et Leduc, D. (dir.), *Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur* (tome 2, p. 117-145). Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/regards-sur-evaluation-des-apprentissages-arts-4073.html>

57 Hertlein, K., Suresh, V., Brown, T., Davis, E. et Hechter, S. (2023). A case example of integrating team-based and problem-based learning in sex therapy courses in the U.S. and Austria. *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*, 11(3), 44-60. <https://doi.org/10.54337/ojs.jpblhe.v11i3.7678>

58 Demers, S., Éthier, M.-A. et Huppé, A. (2021). S'engager en temps de crise : discussions de jeunes sur la manifestation comme levier pour provoquer des changements sociaux, *Tréma*, 56, 1-21. <https://doi.org/10.4000/trema.6805>

59 Ai, R., Bhatt, M., Chevrier, C. et Ciccarelli, R. (2008). *Choose your own inquiry*. University Press of America.

60 Hosier, A. (2015). Teaching information literacy through 'un-research'. *Communications in Information Literacy*, 9(2), 126-135. <https://doi.org/10.15760/comminfolit.2015.9.2.189>

61 Pinard, M. (2020). Un jeu d'évasion pour développer les compétences informationnelles. *Documentation et bibliothèques*, 66(3), 29-37. <https://doi.org/10.7202/1071199ar>

62 Warren, S. et Duckett, K. (2010). "Why does Google Scholar sometimes ask for money?" Engaging science students in scholarly communication and the economics of information. *Journal of Library Administration*, 50(4), 349-372. <https://doi.org/10.1080/01930821003667021>

MODALITÉS ORGANISATIONNELLES

Familles de compétences et pratiques prometteuses

Numériques

	Ordre (légende) S: secondaire C: collégial U: université	En classe	À l'extérieur de la classe	À distance	Individuel	Groupe
Développer les compétences numériques par la création d'outils d'apprentissage ⁶³	U		X			X
Dilemme autour d'un enjeu : un jeu sérieux ⁶⁴	U					
Développer la créativité numérique : simulation d'enquête ⁶⁵	C-U					



FAMILLE DES COMPÉTENCES PERSONNELLES ET INTERPERSONNELLES

État de la question

À titre de rappel, les compétences personnelles et interpersonnelles permettent à une personne apprenante de sentir qu'elle fait partie d'une communauté au sein de laquelle elle crée des relations signifiantes et positives. Ces liens alimentent son sentiment de compétence dans l'atteinte des buts qu'elle se fixe, lesquels sont poursuivis en cohérence avec sa vision du monde et la place qu'elle souhaite y occuper.

Plusieurs auteurs et autrices considèrent qu'une grande maîtrise des compétences interpersonnelles favorise le développement cognitif des personnes apprenantes^{66,67,68}. Diverses études montrent toutefois que l'intégration sociale de la personne apprenante et la gestion

63 Romero-García, C., Buzón-García, O. et de Paz-Lugo, P. (2020). Improving future teachers' digital competence using active methodologies. *Sustainability*, 12(18), 77-98. <https://doi.org/10.3390/su12187798>

64 Alt, D. et Raichel, N. (2020). Enhancing perceived digital literacy skills and creative self-concept through gamified learning environments: Insights from a longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 101. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101561>

65 Janse van Rensburg, C., Coetzee, S. A. et Schmulian, A. (2022). Developing digital creativity through authentic assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(6), 857-877. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1968791>

66 Giglio, M. et Arcidiacono, F. (2017). *Les interactions sociales en classe : réflexions et perspectives*. Peter Lang. <https://www.peterlang.com/document/1067781>

67 Fanchini, A. (2016). Les déterminants des compétences sociales des élèves de cycle III. *Recherches en éducation*, 27, 150-171. <https://doi.org/10.4000/ree.6304>

68 Hernandez, L., Giret, J.-F., Souhait, M. et Baude, A. (2020). Évaluer les compétences sociales : référentiel et analyse de questionnaires existants. *Journal international de recherche en éducation et formation*, 6(3), 53-74. <https://shs.hal.science/halshs-03173217>

de ses émotions représentent des défis particulièrement prégnants en contexte de transition scolaire^{69,70,71}. En contrepartie, plusieurs écrits ont mis en lumière deux repères d'action pour soutenir les personnes apprenantes à cet égard.

Le soutien au développement de l'autodétermination et la mise en place de conditions pour favoriser les interactions permettent d'établir des orientations d'action pour soutenir le développement des compétences personnelles et interpersonnelles.

Parmi les leviers pour favoriser le développement de compétences personnelles associées à la réussite éducative se retrouve le soutien à l'autodétermination, soit une combinaison de compétences, connaissances et croyances permettant à une personne apprenante de répondre à ses besoins, de cerner et d'atteindre ses buts ainsi que de faire des choix non influencés par son entourage⁷².

Les compétences interpersonnelles sont quant à elles mobilisées lorsqu'une personne apprenante est en interaction avec une autre et se manifeste par la création de liens signifiants⁷³. En contexte scolaire, cela peut se traduire par une interaction entre pairs, avec la personne enseignante ou avec des personnes intervenantes. Ces interactions sont dynamiques et influencées par des perceptions, des cognitions, des messages verbaux et non verbaux et des attentes.

Orientations d'action favorisant le développement de la famille de compétences

Les orientations d'action suivantes font consensus dans la recherche scientifique au sujet des pratiques qui favorisent le développement des compétences de cette famille de compétences.

69 De Clercq, M., Michel, C., Remy, S. et Galand, B. (2019). Providing freshmen with a good "starting-block": Two brief social-psychological interventions to promote early adjustment to the first year at university. *Swiss Journal of Psychology*, 78(1-2), 69-75. <https://psycnet.apa.org/record/2019-17783-007>

70 Richardson, M., Abraham, C. et Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>

71 Schmitz, J., Wertz, V., Noel, B., Boudreghien, G., Neuville, S. et Frenay, M. (2007). *The role of social integration and peer relationships in the persistence of first-year students at university : analysis of determinants and effects*. Semantic Scholar. <https://www.semanticscholar.org/paper/The-role-of-social-integration-and-peer-in-the-of-%3A-Schmitz-Wertz/101a02d709e7626c8fa4f2be036659600592b232>

72 Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory : Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>

73 Klein, C., DeRouin, R. E. et Ford, J. K. (2006). Uncovering workplace interpersonal skills : A review, framework, and research agenda. Dans G. P. Hodgkinson et J. K. Ford (dir.), *International review of industrial and organizational psychology* (p. 79-126). Wiley Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470696378.ch3>

1 : Optimiser les occasions qui favorisent les interactions sociales

Cette orientation d'action insiste sur l'importance d'optimiser les occasions d'interactions sociales des personnes apprenantes. Toutes les pratiques soutenant l'apprentissage collaboratif et le modelage par les pairs demeurent conséquemment pertinentes (p. ex. échanges d'idées, entraide, résolution de problèmes). Des dispositifs d'aide, comme le parrainage, le mentorat, le tutorat ou les approches de groupes, sont également conseillés⁷⁴.

2 : Permettre aux personnes apprenantes de mieux se connaître

La deuxième orientation d'action souligne l'importance de soutenir les personnes apprenantes dans la définition de leurs forces et leurs besoins. Les personnes enseignantes et intervenantes qui gravitent autour des personnes apprenantes peuvent être des alliées à cet effet lorsqu'elles leur proposent, entre autres, des rétroactions. Une personne apprenante acceptera toutefois mieux les rétroactions et les utilisera pour s'améliorer si une relation de confiance et de respect mutuel est établie avec la personne qui les propose⁷⁵.

3 : Prioriser l'établissement de relations positives

Toutes les pratiques permettant d'entretenir des relations positives avec les personnes apprenantes sont à prioriser (p. ex. établir une relation de confiance avec les personnes apprenantes, mettre en place un climat de classe sécurisant) pour le développement des compétences personnelles et interpersonnelles. En effet, leur rôle crucial est rapporté par plusieurs auteur.trice.s^{76,77} qui s'intéressent au bien-être et à la réussite scolaire des personnes apprenantes.

4 : Soutenir le développement de l'autorégulation

L'autorégulation est la capacité, pour une personne apprenante, d'anticiper les conséquences de son action, de s'ajuster en fonction de l'information reçue dans son environnement et de prendre des décisions. Les personnes apprenantes autorégulées adoptent plus facilement

74 Romainville, M. (2004). Esquisse d'une didactique universitaire. *Revue francophone de gestion*, 5(24), 1-15. https://www.academia.edu/17143019/Esquisse_dune_didactique_universitaire

75 William, D. et Leahy, S. (2016). *Embedding formative assessment : Practical techniques for K-12 classrooms*. Solution Tree.

76 Romainville, M. (2004). Esquisse d'une didactique universitaire. *Revue francophone de gestion*, 5(24), 1-15.

77 Kozanitis, A. (2015). La relation pédagogique au collégial : une alliée vitale pour la création d'un climat de classe propice à la motivation et à l'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, 28(4), 4-9. <https://mobile.eduq.info/xmlui/handle/11515/37481?show=full>

des comportements d'interaction et de soutien avec leurs pairs, ce qui leur permet de mieux s'approprier de nouvelles connaissances⁷⁸. Une manière reconnue comme étant efficace pour soutenir le développement de l'autorégulation d'une personne apprenante est de lui faire vivre des activités permettant de développer sa capacité à se fixer des buts, à résoudre des problèmes et à prendre des décisions.

5 : Encourager la mentalité de croissance

La mentalité de croissance, ou (*growth mindset*) en anglais, est un concept développé par la psychologue Carol Dweck⁷⁹. Cette mentalité se caractérise par la croyance que les capacités et les compétences d'une personne apprenante peuvent être développées et améliorées grâce à l'effort, l'apprentissage et la persévérance. À l'opposé, une mentalité fixe amène à penser que les capacités et compétences d'une personne apprenante sont innées et immuables⁸⁰.

Facilitateurs et points de vigilance

Facilitateurs

Il pourrait être pertinent ou aidant de :

- Mettre en place des stratégies pour faciliter le travail d'équipe (p. ex. établir des règles de communication claires, utiliser des outils collaboratifs et former les personnes apprenantes à leur utilisation, etc.).
- Travailler en collaboration avec des personnes enseignantes qui ont déjà expérimenté les pratiques désirées pour pouvoir se tourner vers elles au besoin.
- Démocratiser la demande d'aide au postsecondaire en mettant l'accent sur l'idée que les compétences personnelles et interpersonnelles se développent avec les autres et que ce soutien aide à atteindre ses objectifs.

Points de vigilance

- Il peut être difficile pour les personnes apprenantes de participer à des rencontres ou activités qui ont lieu à l'extérieur des heures de cours, considérant leur horaire généralement chargé.
- Les personnes enseignantes ont besoin de temps pour s'approprier une nouvelle pratique.
- Des problèmes sont régulièrement rencontrés dans les travaux d'équipe (p. ex. communication difficile, inégalités dans la charge de travail, conflits interpersonnels).

⁷⁸ Schunk, D. H. et Zimmermann, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation : A theoretical framework for education. Dans D. H. Schunk et B. J. Zimmerman (dir.), *Self-regulation of learning and performance : Issues and educational applications* (p. 3-21). Erlbaum.

⁷⁹ Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41(10), 10-40.

⁸⁰ Yeager, D. S. et Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience : When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302-314. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>

- Le rythme intense des études postsecondaires et les nombreuses obligations des personnes apprenantes peuvent leur laisser peu de temps pour la réflexion personnelle, également pour évaluer leurs propres compétences, intérêts et défis.
- Certaines personnes apprenantes entreprennent des études postsecondaires avec des expériences de vie limitées, n'ayant pas encore eu l'occasion d'affronter une grande variété de défis qui pourraient révéler leurs forces et leurs faiblesses.

Exemple de pratiques prometteuses

Les pratiques prometteuses présentées ici ont été choisies pour représenter les trois ordres d'enseignement. Certaines peuvent être mises en œuvre aux trois ordres. Le choix est également éclairé en fonction de la nature novatrice, interactive, réflexive et/ou autonomisante de la pratique.

1 Dispositif d'accompagnement axé sur les forces

PRATIQUE PROPOSÉE	Un dispositif d'accompagnement axé sur les forces a été expérimenté en contexte de stage dans le cadre d'une formation initiale universitaire en enseignement. Il s'articule principalement autour de quatre rencontres de groupe en séminaire et de deux visites de supervision individuelle dans le milieu de stage. À ces rencontres s'ajoutent au besoin des rencontres individuelles.
RÉFÉRENCE	Goyette, N. (2019). Expérimentation d'un dispositif d'accompagnement axé sur les forces afin de former des stagiaires selon la psychopédagogie du bien-être. <i>Phronesis</i> , 8(1-2), 35-47. https://doi.org/10.7202/1066583ar
ORDRE D'ENSEIGNEMENT	☐ Secondaire ☒ Collégial ☒ Universitaire
CADRE D'EXPÉRIMENTATION	■ L'expérimentation du dispositif d'accompagnement s'est effectuée avec dix stagiaires du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement au primaire.
ÉTAPES	Le dispositif d'accompagnement axé sur les forces comprend 3 étapes : 1. Remplir le Via-Survey : un questionnaire en ligne permettant de faire ressortir les 24 forces de caractère d'une personne selon un ordre de prédominance. Les résultats permettent de mettre l'accent sur les forces des personnes apprenantes et non sur leurs déficits. 2. Réaliser une démarche de questionnement et d'analyse : voir la figure ci-contre. 3. Réfléchir à un plan d'action : les personnes stagiaires doivent dresser un plan d'action afin d'améliorer les compétences professionnelles ciblées dans l'étape 2, en s'inspirant de leurs forces et de leurs talents. Plus précisément, elles doivent penser à une situation positive vécue durant leur stage au cours de laquelle elles ont éprouvé un sentiment de compétence par rapport à l'une des compétences professionnelles. Elles peuvent ainsi réfléchir aux forces déployées pour que cette situation représente une réussite.

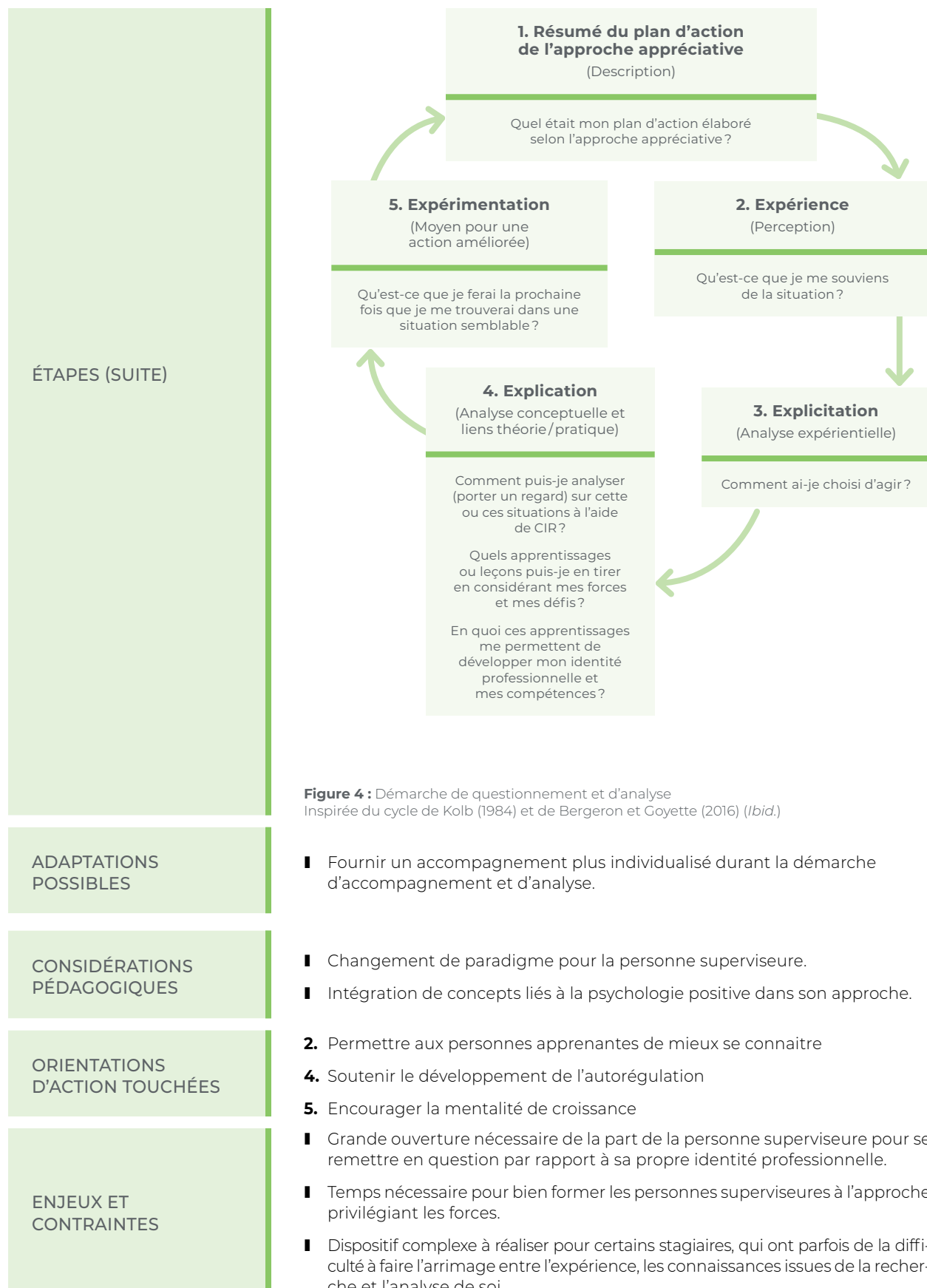


Figure 4 : Démarche de questionnement et d'analyse
Inspirée du cycle de Kolb (1984) et de Bergeron et Goyette (2016) (*Ibid.*)

2 Enseignement par projets

PRATIQUE PROPOSÉE	L'enseignement par projets vise la résolution de problèmes ou d'une question de départ qui se veulent signifiants et authentiques pour les personnes apprenantes.
RÉFÉRENCE	Bousadra, F. et Hasni, A. (2012). L'enseignement par projets et les savoirs disciplinaires en classe de sciences et technologies au Québec : compatibilité ou incompatibilité ? Étude de cas. <i>Recherches en didactiques</i> , 13(1), 67-84. https://doi.org/10.3917/rdid.013.0067 .
ORDRE D'ENSEIGNEMENT	☒ Secondaire ☐ Collégial ☐ Universitaire
CADRE D'EXPÉRIMENTATION	■ Étude de cas réalisée auprès de quatre enseignantes en sciences et technologies du secondaire qui ont mis en œuvre un projet. ■ Le recours à l'enseignement par projets par les personnes enseignantes consultées vise à rehausser l'autonomie et la motivation des élèves, tout en leur permettant de travailler en collaboration.
ÉTAPES	1. Présenter un problème ou une question de départ. Le problème doit nécessiter de recourir à des démarches propres au domaine d'études pour pouvoir le résoudre. 2. Réaliser le produit (matériel ou non matériel) en lien avec le problème ou la question.
ADAPTATIONS POSSIBLES	1. Permettre aux personnes apprenantes de choisir le thème abordé dans leur projet. 2. Proposer un aide-mémoire par rapport aux étapes à réaliser. 3. Permettre aux personnes apprenantes de choisir la manière dont elles désirent présenter leurs résultats (p. ex. capsule vidéo ou présentation orale).
CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES	■ Tenir compte des centres d'intérêt et des buts personnels des personnes apprenantes dans le choix des projets proposés. ■ Le projet doit se terminer par une réalisation concrète. ■ Les étapes proposées doivent permettre de renforcer les prises de responsabilités. ■ La personne enseignante est considérée comme un « médiateur pédagogique », c'est-à-dire qu'elle encadre les personnes apprenantes durant leur projet et offre son aide en fonction de leurs besoins (p. ex. répondre aux questions techniques ou relationnelles).
ORIENTATIONS D'ACTION TOUCHÉES	1. Optimiser les occasions qui favorisent les interactions sociales 3. Prioriser l'établissement de relations positives 4. Soutenir le développement de l'autorégulation 5. Encourager la mentalité de croissance
ENJEUX ET CONTRAINTES	■ Changement de posture pour la personne enseignante; ses interventions doivent être plus facilitatrices que directives. ■ Temps d'adaptation et d'appropriation de la méthode. ■ Problèmes habituels rencontrés dans les travaux d'équipe.

3 Programme de soutien pour les personnes apprenantes vivant avec un TDAH : les Rencontres FOCUS

PRATIQUE PROPOSÉE

Les Rencontres FOCUS s'inscrivent dans un programme de soutien pour les personnes apprenantes vivant avec un TDAH. Les Rencontres FOCUS sont constituées de huit ateliers réalisés en groupe (6 à 12 personnes participantes) sur une période de six à huit semaines. Les ateliers durent entre 90 et 120 minutes et portent sur divers thèmes⁸¹.

La connaissance de soi

Compréhension du diagnostic de TDAH, répercussion du diagnostic sur l'identité, description des difficultés liées aux études universitaires et des exigences du fonctionnement scolaire.

Le rapport au temps et à la planification

Planification de la session universitaire (trimestrielle, hebdomadaire ou ciblée).

La régulation de l'attention

Conditions optimales pour la maintenir, organisation du matériel, prise de notes en classe.

Les stratégies d'étude

Carte conceptuelle, stratégies de lecture et de rédaction, préparation aux examens.

Le stress et l'anxiété liés au TDAH

La triade (pensées, comportements et sensations), l'hygiène de vie et la présence attentive.

La motivation et le changement

Mise en action, maintien des stratégies et trajectoire professionnelle.

RÉFÉRENCE

Dalpé, J., Landry, F. et Goupil, G. (2019). Étude exploratoire sur la validité sociale des Rencontres Focus pour les étudiants universitaires ayant un TDAH. *Science et Comportement*, 29(1), 19-28.

ORDRE D'ENSEIGNEMENT

☐ Secondaire ☐ Collégial ☒ Universitaire

CADRE D'EXPÉRIMENTATION

- Une étude visant à évaluer la validité sociale de cette pratique a été réalisée. Trois groupes de personnes apprenantes présentant un TDAH (11 femmes et 5 hommes) qui avaient pris part aux Rencontres FOCUS ont participé à des entretiens de groupe pour documenter les bénéfices perçus de cette pratique de même que les aspects à y améliorer.
- Les résultats montrent que les personnes participantes ont apprécié les connaissances acquises sur le TDAH, les possibilités d'échanges avec les pairs et les exercices de mise en pratique du contenu.

81 Landry, F., Paquette, R. et Goupil, G. (2024). Les Rencontres FOCUS : un programme de soutien pour les étudiantes et étudiants universitaires ayant un TDAH. *Relais. La revue de vulgarisation scientifique sur la réussite en enseignement supérieur*, (8), 1-14. https://oresquebec.ca/wp-content/uploads/2024/02/Article_08_Relais-ORES_F.Landry_R.Paquette_G.Goupil_VERSION_FINALE-150DPI.pdf

ÉTAPES	À chaque atelier, les étapes suivantes sont répétées. 1. Accueillir les personnes participantes. 2. Introduire le thème et présenter les cibles de l'atelier. 3. Discuter des obstacles rencontrés par rapport au thème de l'atelier. 4. Discussion en groupe sur les stratégies déjà utilisées par rapport au thème et présentation de stratégies et outils pertinents par rapport aux obstacles décrits à l'étape 3. 5. Mise en pratique des stratégies décrites.
ADAPTATIONS POSSIBLES	■ Proposer ces ateliers à l'ensemble de la population étudiante, mais en y apportant quelques adaptations du contenu. ■ Présenter quelques outils en classe pour permettre à plus de personnes apprenantes de les connaître.
CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES	■ Ces rencontres sont animées par leur auteure psychologue et coanimées par des professionnel.le.s en soutien à l'apprentissage ou des doctorant.e.s en psychologie. ■ Les fondements théoriques de ces rencontres reposent sur les principes de la thérapie cognitive et comportementale (TCC). ■ L'approche de groupe permet aux personnes apprenantes rencontrant des défis similaires d'échanger et de mieux comprendre et accepter leur diagnostic. ■ Les stratégies sont présentées selon les principes de l'enseignement explicite.
ORIENTATIONS D'ACTION TOUCHÉES	1. Optimiser les occasions qui favorisent les interactions sociales 2. Permettre aux personnes apprenantes de mieux se connaître 3. Prioriser l'établissement de relations positives 4. Soutenir le développement de l'autorégulation 5. Encourager la mentalité de croissance
ENJEUX ET CONTRAINTES	■ La conciliation des rencontres avec les études des personnes participantes peut représenter un obstacle à leur participation. ■ Les personnes participantes qui ont été interpellées dans l'évaluation aimeraient qu'il y ait plus d'exercices pratiques et une bonification de la distribution du temps de parole durant les échanges.

4 Programme T'ES prêt! : des activités à piloter en classe pour outiller les personnes apprenantes

PRATIQUE PROPOSÉE

Pour mieux répondre aux besoins des personnes apprenantes en situation de handicap (ESH), les personnes enseignantes du département Techniques d'éducation spécialisée (TES) du Cégep de Jonquière, ont conçu, en collaboration avec le Centre d'Étude des COnditions de vie et des BESoins de la population (ÉCOBES), un programme nommé « T'ES prêt! » ayant comme trame de fond la conception universelle de l'apprentissage (CUA).

Le programme regroupe une vingtaine d'activités psychoéducatives et méta-cognitives de courte durée que les personnes enseignantes peuvent piloter en classe. Les activités du programme sont ainsi regroupées en quatre modules : « T'ES zen », « T'ES organisé », « T'ES concentré » et « T'ES en stage ».

- Le module « T'ES zen » porte sur le stress et l'anxiété.
- Le module « T'ES organisé » aborde des notions liées à la planification et à l'organisation dans les études.
- Le module « T'ES concentré » se rapporte aux problèmes liés à l'attention et à la concentration en classe.
- Le module « T'ES en stage » permet aux personnes apprenantes de vivre des activités pour diminuer le stress vécu à l'approche de leur premier stage.

RÉFÉRENCE

Harvey, S., Tardif, S. et Pouliot, E. (2023). La mise à l'essai du programme « T'ES prêt! » au Cégep de Jonquière : ce qu'en pensent les enseignantes en éducation spécialisée. *Revue hybride de l'éducation*, 7(3), 1-21. <https://doi.org/10.1522/rhe.v7i3.1302>

Tardif, S., Dumais, D., Beuparlant, S., Girard, A. et Émond-Tremblay, V. (2023). T'ES en stage : Un module d'activités pour favoriser la réussite en stage des étudiantes et des étudiants en éducation spécialisée. *Revue hybride de l'éducation*, 7(2), 111-120. <http://revues.uqac.ca/index.php/rhe/article/view/1475>

ORDRE D'ENSEIGNEMENT

☐ Secondaire ☒ Collégial ☐ Universitaire

CADRE D'EXPÉRIMENTATION

- Durant la session d'hiver 2020, ce programme a fait l'objet d'une évaluation. Cette appréciation de la mise en œuvre du programme visait à en identifier les retombées auprès des personnes apprenantes et enseignantes. Les résultats montrent, entre autres, que les personnes apprenantes apprécient le fait que les activités soient présentées en classe et considèrent avoir acquis de nouveaux apprentissages liés à la gestion du stress. Les personnes enseignantes qui ont expérimenté les activités rapportent qu'elles sont faciles à piloter en classe et apprécient leur pertinence⁸².

ÉTAPES

1. Prendre connaissance des fiches d'activités proposées dans le module.
2. Identifier dans quels cours auront lieu les activités du module.
3. Piloter les activités.
4. Favoriser la consolidation des apprentissages durant la session en mettant en place les stratégies proposées à cet effet dans les fiches d'activités.

82 Harvey, S., Tardif, S. et Pouliot, E. (2023). La mise à l'essai du programme « T'ES prêt! » au Cégep de Jonquière : ce qu'en pensent les enseignantes en éducation spécialisée. *Revue hybride de l'éducation*, 7(3), 1-21. <https://doi.org/10.1522/rhe.v7i3.1302>

ADAPTATIONS POSSIBLES

- Proposer les modules dans d'autres programmes.
- Adapter les activités proposées en les liant davantage aux contenus théoriques des cours proposés.

CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES

- Les activités sont davantage destinées à des personnes apprenantes qui débutent un programme.
- Elles ont été réfléchies en format « clés en main ». Elles comprennent une fiche descriptive et toutes les ressources matérielles nécessaires. Elles peuvent toutefois être adaptées par les personnes enseignantes, en fonction du contenu de leur cours.
- Elles durent, en moyenne, 15 minutes.

ORIENTATIONS D'ACTION TOUCHÉES

4. Soutenir le développement de l'autorégulation.
5. Encourager la mentalité de croissance.

ENJEUX ET CONTRAINTES

- Le temps nécessaire à l'appropriation du programme.
- Le temps nécessaire à l'adaptation des activités.

Pour en savoir plus

Pour en savoir plus sur l'autodétermination

Blanchard, C., Pelletier, L., Otis, N. et Sharp, E. (2004). Rôle de l'autodétermination et des aptitudes scolaires dans la prédiction des absences scolaires et l'intention de décrocher. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 105-123. <https://doi.org/10.7202/011772ar>

Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. Guilford Press.

Pour en savoir plus sur les pratiques décrites dans la première orientation d'action touchée

Pelletier, C., Gaudreau, N. et Frenette, É. (2022). Portrait des pratiques enseignantes qui soutiennent le sentiment d'efficacité personnelle à réussir ses études au collégial selon les perceptions étudiantes. *Revue des sciences de l'éducation*, 48(2), 1-21. <https://doi.org/10.7202/1098345ar>

Pour en savoir plus sur la mentalité de croissance

Yeager, D. S. et Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302-314. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>

Pour en savoir plus sur l'apprentissage par projets

Arpin, L. et Capra, L. (2001). *L'apprentissage par projets*. Éditions Chenelière/McGraw-Hill.

Leduc, D. (2014). La pédagogie par projet. Dans Ménard, L. et St-Pierre, L. (dir), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 131-156). Éditions Chenelière.

Vasiliene-Vasiliauskiene, V., Vasilis Vasiliauskas, Meidute-Kavaliauskiene, I., et Sabaityte, J. (2020). Peculiarities of educational challenges implementing project-based learning. *World Journal on Educational Technology : Current Issues*. 12(2), 136-149. <https://doi.org/10.18844/wjet.v12i2.4816>



FAMILLE DES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES

État de la question

L'appellation « compétences langagières » intègre plusieurs compétences plus précises : scripturale, discursive, orale, interactionnelle, communicationnelle... Ainsi, les compétences langagières peuvent prendre divers visages selon :

- le support mobilisé (écriture ou oralité) ;
- la nature de l'activité langagière (réception ou expression) ;
- la visée poursuivie (de communication, d'apprentissage) ;
- le contexte où s'inscrivent ces situations.

Dans cette lignée, les milieux spécialisés tendent de plus en plus à nuancer l'idée que les compétences langagières sont « transversales » ; en effet, une personne pourrait avoir des compétences langagières de haut niveau dans un contexte précis tout en peinant à lire ou à écrire un texte lié à un domaine peu familier. Dans une perspective didactique, des études récentes soulignent donc l'intérêt de les considérer comme des compétences situées⁸³, par exemple en ciblant une littératie (professionnelle ou disciplinaire) ou un genre (idéalement lié à une situation authentique). Cette approche augmenterait la perception d'utilité pour les personnes apprenantes tout en permettant de cibler un nombre de ressources plus circonscrit à enseigner.

Les compétences langagières concernent toutes les disciplines et ne se limitent pas au décompte des fautes. Elles sont mobilisées en situation de lecture, d'écriture, de parole ou d'écoute dans toutes les disciplines et contextes de la vie quotidienne. Elles jouent un rôle clé dans la communication, l'apprentissage, la construction de la pensée et le déploiement de l'esprit critique. Elles regroupent des compétences linguistique, cognitive, contextuelle, pragmatique et métacognitive qui, combinées, permettent une utilisation appropriée du langage dans une multitude de situations.

⁸³ Delcambre, I. (2021). Comment se décline l'écrit dans les différentes disciplines ?, Dans C. Scheepers (dir.), *Former à l'écrit, former par l'écrit dans l'enseignement supérieur* (p. 103-116). De Boeck Supérieur. <https://journals.openedition.org/lidil/10845>

Il est important de noter que plusieurs recherches suggèrent que les compétences langagières exigent du temps et de la pratique pour se développer^{84,85}. Il serait donc important que l'élève mette régulièrement en œuvre ces compétences et qu'il bénéficie de soutien pour développer son autorégulation dans différents contextes. À cet effet, les multiples rétroactions et prises de recul que permet un apprentissage étalé dans le temps seraient à privilégier^{86,87,88}.

L'évaluation des compétences langagières constituerait, également, un enjeu considérable. En effet, il semblerait que, même lorsque des dispositifs d'évaluation qualitatifs rigoureux (évaluateurs experts en écriture ayant eu l'occasion de procéder à une objectivation des critères d'évaluation) sont mis en place, des différences d'appréciation seraient observées lors de l'évaluation de rédactions⁸⁹. Le fait que les compétences langagières exigent du temps pour se développer pourrait, par ailleurs, complexifier l'évaluation de l'efficacité des dispositifs mis en place. Ces limites mènent à penser qu'il serait plus pertinent d'envisager le développement des compétences langagières dans une perspective de long terme, en misant sur des évaluations formatives qui encourageraient les élèves à souhaiter poursuivre ce développement, plutôt que de multiplier des évaluations certificatives dans un court laps de temps (pénalités dès qu'il y a une faute, sans possibilité de rattrapage).

Le dernier enjeu à souligner serait assurément le rôle majeur que jouerait le rapport à l'écrit dans l'apprentissage des compétences langagières, ce rapport pouvant apparemment constituer un levier autant qu'un frein à leur développement, et ce, indépendamment de l'efficacité didactique des dispositifs mis en place^{90,91}.

84 Bucheton, D. (2015). Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (190), 127-129. <https://journals.openedition.org/rfp/4721>

85 Colognesi, S. et Lucchini, S. (2016). Mise à l'épreuve de deux dispositifs pour développer l'écriture en milieu scolaire : chantier vs atelier. *Enfance*, 2(2), 193-215. <https://www.cairn.info/revue-enfance2-2016-2-page-193.htm?ref=doi>

86 Graham, S., Harris, K. R. et Santangelo, T. (2015). Research-based writing practices and the common core : Meta-analysis and meta-synthesis. *The Elementary School Journal*, 115(4), 498-522. <https://www.rcsdk12.org/site/handlers/filedownload.ashx?moduleinstanceid=56697&dataid=48555&FileName=Research%20Based%20Writing%20Practices%20and%20the%20Common%20Core.pdf>

87 Dubé, F., Ouellet, C. et Dufour, F. (2018). *Pratiques d'enseignement favorisant le développement de la compétence à lire et à écrire au secondaire en contexte d'inclusion scolaire*. Rapport de recherche Programme Actions concertées. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/05/f.dube_rapport_synthese_pratiques_enseignement.pdf

88 Wu, Y. et Schunn, C. D. (2020). The effects of providing and receiving peer feedback on writing performance and learning of secondary school students. *American Educational Research Journal*, 58(3), 492-526. <https://doi.org/10.3102/0002831220945266>

89 *Ibid.*

90 Bucheton, D. (2015). Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (190), 127-129. <https://journals.openedition.org/rfp/4721>

91 Villeneuve-Lapointe, M., Blaser, C., Lépine, M. et Lavoie, C. (2023). Le concept de « rapport à » en didactique du français. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 25(2), 1-9. <https://doi.org/10.7202/1108183ar>

Orientations d'action favorisant le développement de la famille de compétences

Les orientations d'action suivantes feraient consensus dans la recherche scientifique au sujet des pratiques qui favorisent le développement des compétences de cette famille de compétences.

1 : Privilégier des activités langagières contextualisées et authentiques

Les compétences langagières gagnent à être enseignées en les ancrant dans des contextes précis et des situations authentiques. Il ne s'agit donc pas de développer la capacité à bien lire ou écrire *en général*, mais bien de développer la capacité à bien lire ou écrire *en biologie* (champ disciplinaire), *en foresterie* (domaine professionnel) ou *en contexte universitaire* (littératies universitaires). Le concept de [littératies](#) est au cœur de ce principe.

2 : Organiser des activités d'apprentissage où les personnes apprenantes utilisent activement le langage et interagissent

Dans les situations d'expression (écriture, parole), l'action consiste à faire écrire et parler ; *dans des situations de réception* (lecture, écoute), l'action passe par la mise en place de stratégies de traitement de l'information (annoter, résumer ou schématiser les textes lus, reformuler ou justifier les propos entendus). Cette action gagne à être accompagnée d'interactions, cela permettant la verbalisation sur l'action et la rétroaction, deux leviers majeurs pour l'apprentissage.

3 : Structurer l'enseignement de manière à développer l'autonomie des personnes apprenantes

Afin d'amener les élèves à utiliser les compétences langagières de manière autonome, il est nécessaire de clarifier les attentes (notamment implicites) liées à une situation de communication donnée, de fournir des objectifs clairs et explicites sur des tâches à réaliser, de fournir aux élèves les ressources et outils pertinents pour réaliser ces tâches et d'augmenter progressivement la complexité des tâches à effectuer – ou encore l'autonomie à déployer dans celles-ci, par exemple en commençant par une pratique guidée, puis une pratique accompagnée et, enfin, une pratique autonome.

4 : Mettre en place des interventions ou dispositifs visant à agir sur le rapport à l'écrit

Le [rapport à l'écrit](#) est influencé par la conception qu'une personne a de l'écrit, mais aussi par ses habitudes, ses valeurs et son rapport affectif aux situations où l'écrit est mobilisé. On peut agir sur ce rapport en corrigeant certaines conceptions (voir facilitateurs et points de vigilance, ci-dessous), en développant des habitudes d'écriture plus efficaces ou en faisant vivre des expériences positives aux élèves en contexte d'écriture ou de lecture. Le rapport affectif peut être amélioré, notamment, en favorisant le développement du sentiment d'efficacité personnelle ainsi qu'en proposant des activités ludiques ou signifiantes.

5 : Mettre en place des activités langagières fréquentes ou s'étalant dans le temps

Afin de donner aux élèves l'occasion de se réviser, de réfléchir sur l'écriture, la lecture, la prise de parole ou l'écoute, de leur permettre d'échanger sur celles-ci et, graduellement, de modifier et bonifier leurs pratiques, il importe de leur offrir de nombreuses occasions de s'exercer. Les projets de plus grande ampleur, s'étalant dans le temps, permettent par ailleurs la production d'écrits de meilleure qualité, ce qui est susceptible de favoriser le développement du sentiment d'efficacité personnelle, tout en favorisant parallèlement la prise de conscience du processus de construction que constitue l'écriture.

6 : Privilégier une approche intégrée de la langue

L'approche intégrée de la langue consiste à profiter des interrelations qui existent entre les différentes activités langagières que sont la lecture, l'écriture, la parole et l'écoute. Par exemple, si l'on souhaite amener une personne apprenante universitaire à développer ses compétences pour écrire des articles scientifiques, il est pertinent de lui faire lire, écrire et présenter des discours scientifiques. La mobilisation de savoirs récurrents à toutes ces situations, mais sous différentes formes, facilite l'intégration de savoirs implicites et permet de s'appuyer sur les compétences langagières que la personne apprenante maîtrise déjà pour soutenir celles qu'elle doit encore développer.

Facilitateurs et points de vigilance

Facilitateurs

Il pourrait être pertinent ou aidant de :

- Rectifier les conceptions erronées des personnes apprenantes sur les compétences langagières en se basant sur ce qu'en dit la recherche (compétences qui se développent tout au long de la vie, qui peuvent être développées, qui reposent sur des processus complexes, etc.);
- Faire réfléchir les personnes apprenantes sur leur rapport à l'écrit, sur la manière dont elles perçoivent l'écriture ou la lecture ainsi que sur leurs habitudes en lien à celles-ci;
- Faire expérimenter aux personnes apprenantes des activités qui seront vécues comme positives (que ce soit par le caractère social, ludique ou créatif de l'activité) ou qui amèneront le développement d'un sentiment de compétence.
- Offrir au personnel enseignant de la formation, de l'accompagnement et des conseils en lien avec le développement des compétences langagières⁹².
- Mettre en œuvre des évaluations intersubjectives, basées sur des critères de qualité ayant été objectivés préalablement entre correcteurs et auprès des personnes apprenantes, ce type d'évaluation apparaissant comme le mécanisme le plus fiable pour évaluer équitablement la qualité des écrits.
- Étayer les apprentissages à travers des interventions multiples visant à amener graduellement une diminution de la surcharge cognitive.
- Instaurer des stratégies pour faire face à la surcharge cognitive. Parmi les possibilités, voici quelques pistes :
 - réduire les facteurs pouvant susciter de l'anxiété en accroissant, par exemple, la perception de contrôle des personnes apprenantes sur la tâche, en fournissant des rétroactions formatives ou en clarifiant les attentes;
 - réduire les distractions extérieures (casques antibruit) ou laisser aux personnes apprenantes des opportunités de bouger durant la tâche, l'activité motrice favorisant la capacité attentionnelle;
 - demander aux personnes apprenantes de synthétiser régulièrement ce qu'elles ont lu; selon la mémoire de travail, ces synthèses, sous forme de mots-clés, peuvent survenir à tous les chapitres ou à tous les paragraphes, selon leurs besoins.

⁹² Les institutions peuvent en appeler, au besoin, au *Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture* (réseau interordres) et au *Réseau des répondantes et répondants du dossier du français* (Réseau Repfran).

Points de vigilance

- Certaines personnes enseignantes sont peut-être moins à l'aise ou non formées pour soutenir le développement des compétences langagières. Les accompagner peut contribuer à rehausser leur sentiment de compétence pour soutenir les personnes apprenantes ;
- La lecture et l'écriture sont des processus dont l'acquisition se poursuit tout au long des études collégiales ou universitaires, surtout en raison de l'importance des genres textuels plus complexes mobilisés en contexte d'enseignement supérieur ;
- Les capacités en lecture et en écriture ne relèvent pas du talent (que certains ont et d'autres non), mais de compétences pouvant être développées ;
- Il importe d'être prudent face à certaines conceptions « traditionnelles » de la lecture et de l'écriture, qui mènent à voir la première comme un simple processus de décodage et la seconde, comme un processus consistant à coucher sur papier de manière linéaire une pensée « préformée » sans faire de faute, car ces conceptions instinctives mènent à mal évaluer la complexité réelle qui sous-tend ces activités ;
- Bien que les cours de français semblent dédiés au développement des compétences langagières, ce seul cadre demeure insuffisant pour favoriser le développement de ces compétences, celles-ci étant fortement influencées par le contexte dans lequel elles sont mobilisées. Le spécialiste d'une discipline demeure mieux outillé (bien que parfois inconsciemment) pour enseigner à lire et à écrire dans sa discipline que ne le sont les personnes enseignant le français ;
- Les différentes personnes apprenantes entretiennent des rapports à l'écrit divers qui influencent leur capacité à développer ces compétences ; il faut donc considérer ce rapport à l'écrit dans la structuration de l'enseignement des compétences langagières ;
- Différents facteurs tels que l'apprentissage d'une langue étrangère, des troubles d'apprentissage (p. ex. TDAH), de l'anxiété ou des profils neurologiques particuliers peuvent affecter la capacité attentionnelle des personnes apprenantes et causer une surcharge cognitive qui nuira à la mobilisation des compétences langagières ; cette surcharge doit être considérée et des mesures gagnent à être mises en place, autant que possible, pour limiter celle-ci.

Exemples de pratiques prometteuses

Les pratiques prometteuses présentées ici ont été choisies pour représenter les trois ordres d'enseignement. Certaines pratiques peuvent être mises en œuvre aux trois ordres. Le choix est également éclairé en fonction de la nature novatrice, interactive, réflexive et/ou autonomisante de la pratique.

1 Enseigner la reformulation et la justification orales

PRATIQUE PROPOSÉE

La reformulation « exige que l'on intègre l'information recueillie (dans un manuel ou auprès d'un pair ou de l'enseignant) afin de la dire sous une autre forme, en d'autres mots », mais en « gardant le même sens (en conservant une équivalence sémantique)⁹³ ». La justification « vise à faire valoir le bienfondé d'une action ou d'un propos, notamment en explicitant "*a posteriori* la démarche cognitive (raisonnement) qui a conduit à l'expression du propos⁹⁴ ». La reformulation et la justification sont des pratiques langagières qui permettent aux élèves de construire leur pensée et de prendre conscience des caractéristiques propres aux discours disciplinaires qu'ils produisent tout en le régulant et en apprenant/intégrant des contenus.

RÉFÉRENCE

Granger, N. et Dumais, C. (2019). Rôles des pratiques de reformulation et de justification à l'oral pour l'appropriation des contenus en classe de science et technologie au secondaire. Dans G. Messier et Lafontaine, L. (dir.), *Littératie : entre pratiques scolaires et extrascolaires* (p. 87-110). Éditions PEISAJ.

ORDRE D'ENSEIGNEMENT

■ Secondaire □ Collégial □ Universitaire

CADRE D'EXPÉRIMENTATION

- En classe
- Multiples activités au fil de l'année scolaire
- Contexte : cours de science et technologie (ST) en 4^e secondaire (élèves de 15 à 17 ans)

ÉTAPES

1. Élaboration d'un référentiel des pratiques langagières ciblées (ici, reformulation et justification) et présentation de celui-ci aux élèves⁹⁵.
2. Début du cours (phase 1) : Rappel des contenus abordés aux cours précédents; exigence de mettre en œuvre la reformulation et, au besoin, la justification.
3. Phase 2 : Présentation de nouveau contenu (en donnant des notes de cours ou en questionnant les élèves sur des liens possibles avec les connaissances antérieures).
4. Phase 3 : Activités diverses où les élèves, souvent regroupés en dyade, doivent justifier et reformuler ce qu'ils comprennent de la tâche à réaliser. Pendant ce temps, l'enseignant.e circule et soutient les élèves par des questionnements basés sur les contenus et les pratiques langagières enseignées pour s'assurer de leur compréhension.
Exemples d'activités : jeu de cartes (de type jeu-questionnaire) permettant aux élèves de vérifier leur connaissance du tableau périodique; laboratoires; travail d'explicitation autour d'objets techniques, etc.
5. Clôture du cours (phase 4) : L'enseignant demande aux élèves ce qu'ils ont retenu du cours, réalisation d'un cours résumé ou d'un organisateur graphique afin de consigner les apprentissages (permettra d'initier la phase 1 au prochain cours).

93 Granger, N. et Dumais, C. (2019). Rôles des pratiques de reformulation et de justification à l'oral pour l'appropriation des contenus en classe de science et technologie au secondaire. Dans G. Messier et L. Lafontaine (dir.), *Littératie : entre pratiques scolaires et extrascolaires* (p. 87-110). Éditions PEISAJ, p. 93.

94 *Ibid.*, p. 92.

95 *Ibid.*, p. 110.

ÉTAPES (SUITE)

Note 1 : Un lexique portant sur des termes disciplinaires complexes a été construit par l'enseignant et était utilisé par les élèves durant les exercices de reformulation et de justification. L'outil pouvait être bonifié par les élèves au cours de l'année scolaire et servait d'aide-mémoire.

Note 2 : Pour arriver à expliquer adéquatement un phénomène par l'observation d'un mécanisme complexe (préparation à un examen ministériel), la nécessité de formuler des phrases courtes et explicites lors des pratiques langagières constituait un défi pour les élèves. L'enseignant a réalisé un modelage en utilisant les pratiques visées et le lexique spécialisé, puis a soutenu ses élèves dans leur propre exercice de verbalisation d'un second phénomène. Une fois à l'aise à l'oral, les élèves pouvaient reprendre à l'écrit les étapes identifiées.

ADAPTATIONS POSSIBLES/POUR RENDRE CETTE PRATIQUE PLUS INCLUSIVE

- Peut être mis en œuvre à tous les niveaux d'enseignement.
- D'autres pratiques langagières peuvent être mobilisées : le questionnement, le résumé, l'explication, l'argumentation, la vulgarisation, la comparaison, l'élaboration d'analogies, etc.
- Il est possible de faire travailler les élèves en équipe dès la phase 1.
- Il est possible de faire rédiger aux élèves leurs reformulations ou justifications (les laisser utiliser l'écrit pour organiser leurs idées) avant de leur demander de prendre la parole.

CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES

- La personne enseignante doit elle-même bien comprendre la pratique langagière enseignée et les attentes (réalistes) à avoir quant à celle-ci ; elle doit être en mesure d'explicitier ses critères de qualité, ce sur quoi elle porte (le quoi), la manière dont elle doit être mobilisée (le comment) et les objectifs qu'elle poursuit (le pourquoi). Elle doit aussi être en mesure de fournir des exemples et des outils/stratégies pour soutenir les élèves dans leurs pratiques⁹⁶.
- La personne enseignante doit être en mesure de distinguer les éléments essentiels des éléments secondaires ou optionnels, ce qui exige une compréhension approfondie des contenus et une certaine flexibilité dans les attentes.
- Les pratiques langagières exigent une certaine rigueur parfois ardue pour les élèves, qui peuvent rechigner à rouvrir leurs livres pour vérifier la matière, ou à trouver le référentiel ou le lexique fourni par l'enseignant.e ; le morcellement de la matière peut être aidant à cet égard, de même que l'instauration d'une routine.
- Si le travail oral précède l'écriture, combiner avec l'enseignement de marqueurs de relation – les relations logiques étant souvent exprimées, à l'oral, par des marques implicites (parataxe) comme des tonalités, des phrases juxtaposées, des gestes.

ORIENTATIONS D'ACTION TOUCHÉES

1. Privilégier des activités langagières contextualisées et authentiques
2. Organiser des activités d'apprentissage où les personnes apprenantes utilisent activement le langage et interagissent
3. Structurer l'enseignement de manière à développer l'autonomie des personnes apprenantes
4. Mettre en place des interventions ou dispositifs visant à agir sur le rapport à l'écrit
5. Mettre en place des activités langagières fréquentes ou s'étalant dans le temps
6. Privilégier une approche intégrée de la langue (*possible – l'écriture pouvant précéder ou suivre l'oralité*)

96. *Ibid.*

ENJEUX ET CONTRAINTES

- Le soutien d'un conseiller pédagogique ou d'un ami critique pour intégrer le changement de pratique et avoir une rétroaction sur l'utilisation des pratiques langagières enseignées est considéré comme un précieux atout.
- Considérer la dynamique de classe et les particularités de certain.e.s élèves, qui peuvent être mal à l'aise de s'exprimer devant la classe (timidité, mauvaise maîtrise de la langue, bégaiement); privilégier des prises de parole en petit groupe plutôt que devant toute la classe.

2 Cercles de lecture

PRATIQUE PROPOSÉE

Un *cercle de lecture* consiste à réunir en petits groupes des personnes apprenantes ayant lu un texte commun en sachant qu'elles auraient à échanger sur celui-ci. Elles s'inscrivent dans un processus de coconstruction entre pairs; elles constituent donc des activités d'apprentissage pertinentes pour soutenir la lecture ou l'apprentissage par la lecture – après, mais également *au cours* de la lecture des textes (p. ex. après lecture d'un premier texte).

RÉFÉRENCE

Bélec, C. (2018). *Pour un développement de l'autorégulation en lecture : les cercles de lecture au collégial*. Rapport de recherche PAREA. Cégep Gérald-Godin. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/38042>

ORDRE D'ENSEIGNEMENT

☐ Secondaire ☒ Collégial ☐ Universitaire

CADRE D'EXPÉRIMENTATION

- Classe (une partie du travail peut être réalisée hors classe)
- Durée : de 30 à 90 minutes (une seule fois ou à plusieurs reprises)
- Contexte : collégial, dans plusieurs disciplines (mathématiques, communication, philosophie, français, histoire)

ÉTAPES

1. Préparation à la lecture (5 à 15 minutes).
L'objectif de lecture et les attentes (critères de qualité) sont exposés. Quelques stratégies de lecture sont explicitement exposées, idéalement modélisées⁹⁷.
2. Lecture active (variable).
Les personnes apprenantes lisent, en classe ou hors classe, en laissant des traces de leur lecture active.
3. Cercle de lecture (15 à 45 minutes).
Les traces laissées par la lecture active sont vérifiées.
Les personnes apprenantes se réunissent dans la classe en groupe de 3 à 4, idéalement avec des pairs étant de force approximativement similaire (zone proximale de développement).
La personne enseignante donne une tâche complexe à réaliser (application, analyse, évaluation); cette tâche ne doit pas mener à un produit uniforme.
4. Retour avec la classe (5 à 30 minutes).
La personne enseignante utilise les productions des personnes apprenantes pour coconstruire les apprentissages. Ce retour peut se faire en plénière ou en commentant des productions.

⁹⁷ La modélisation consiste à ce que la personne enseignante se présente en modèle en lisant devant les personnes apprenantes tout en verbalisant et expliquant ses stratégies et sa pensée disciplinaire en action.

ADAPTATIONS POSSIBLES/POUR RENDRE CETTE PRATIQUE PLUS INCLUSIVE

- Possibilité de faire réaliser plusieurs petites tâches (séquence) afin de contrôler davantage la réalisation de l'activité.
- Possibilité de répartir chaque étape sur plusieurs séances.
- Idées de tâches à réaliser en cercle : rédiger un court texte, établir des schémas, sélectionner des éléments du texte, formuler des questions auxquelles le texte répond, préparer un débat, etc.
- Possibilité de modifier l'étape du cercle en mettant d'abord les personnes apprenantes en dyade, puis en combinant des dyades (comme dans l'approche *Reading apprenticeship*⁹⁸).

CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES

- La lecture ne devrait pas s'ajouter à une activité d'enseignement, mais la remplacer.
- Plus la personne enseignante cible clairement ce qu'elle attend comme apprentissage de la lecture et choisit la tâche à réaliser en cercle en fonction de cela, plus l'activité s'avère pertinente.
- Plus les personnes apprenantes vivent régulièrement des cercles, moins l'activité est chronophage.
- Il importe d'intervenir aussi peu que possible auprès des personnes apprenantes durant le cercle, en les renvoyant à leurs stratégies de lecture ou à leurs collègues.
- Il n'est pas recommandé de fournir des questions pour accompagner la lecture; l'enseignement de stratégies de lecture à utiliser dans la discipline est à privilégier.

ORIENTATIONS D'ACTION TOUCHÉES

1. Privilégier des activités langagières contextualisées et authentiques (optionnel)
2. Organiser des activités d'apprentissage où les personnes apprenantes utilisent activement le langage et interagissent
3. Structurer l'enseignement de manière à développer l'autonomie des personnes apprenantes
4. Mettre en place des interventions ou dispositifs visant à agir sur le rapport à l'écrit
5. Mettre en place des activités langagières fréquentes ou s'étalant dans le temps (optionnel)
6. Privilégier une approche intégrée de la langue

ENJEUX ET CONTRAINTES

- Plus facile à réaliser dans une classe active comportant des tableaux aux murs.
- Possibilité que l'activité devienne bruyante dans des classes très nombreuses
- La personne enseignante doit bien connaître sa matière pour pouvoir réagir à ce que proposeront les personnes apprenantes (capacité à s'adapter, à improviser)
- La personne enseignante doit être en mesure de donner des conséquences aux personnes apprenantes qui n'effectueront pas la tâche de lecture (p. ex. exclusion de l'activité ou de la classe).
 - Dans un cas où des personnes apprenantes n'auraient pas effectué la tâche préparatoire, on peut leur demander de réaliser la tâche seules ou les grouper.

98 Ouellet, C., Croisetière, C. et Boulton, A. (2015). Lire et mieux comprendre au secondaire : bilan et perspectives d'un projet de recherche collaborative. *Québec français*, (174), 86-87. <https://id.erudit.org/iderudit/73650ac>

3 Enseigner le concept de genre textuel à l'université

PRATIQUE PROPOSÉE

L'approche par genre textuel consiste à enseigner les compétences langagières dans un cadre contextualisé ciblé – qui s'incarne, ici, dans la notion de genre. En s'inscrivant dans un contexte précis de communication, le genre permet d'aborder de façon plus authentique les compétences langagières et de circonscrire les ressources à enseigner pour les améliorer dans ce cadre.

RÉFÉRENCE

Blaser, C., Émery-Bruneau, J. et Lanctôt, S. (2019). Enseigner le concept de genre textuel à l'université pour outiller les étudiants à mieux lire et écrire. Dans K. Balslev et R. Gagnon (dir.), *Entre « Je » et « Nous » - textes académiques et réflexifs*. (p. 103-116). <https://revuedeshep.ch/pdf/25/25-07-Blaser-et-al.pdf>

Pratique vulgarisée : Lanctôt, S. (2020). Aider les étudiants à mieux lire et écrire dans notre discipline en s'appropriant le concept de genre textuel. *Pédagogie collégiale*, 33(3), 24-30. <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38074/lanctot-33-3-20.pdf>

ORDRE D'ENSEIGNEMENT

☐ Secondaire ☐ Collégial ☒ Université (1^{er} cycle)

CADRE D'EXPÉRIMENTATION

- En classe
- 75 à 90 minutes
- Contexte universitaire

ÉTAPES

Phase 1 – Appropriation du concept de genre textuel

1. En équipe de 3, les personnes doivent tâcher de classer 12 textes courants brefs (4 genres, 3 exemples par genre) sur la base de leurs ressemblances (3-5 minutes).
2. Individuellement, chaque personne justifie ses regroupements; ensuite, en équipe de 3, les membres comparent leur justification respective (10-12 minutes).
3. La personne formatrice écrit au tableau les caractéristiques nommées par les personnes apprenantes en les classant sous les catégories génériques (10 minutes)⁹⁹.
4. À partir des éléments notés, les personnes apprenantes doivent rédiger en équipe une définition du concept de genre textuel (5 minutes).
5. Une discussion a lieu en plénière afin d'échanger sur les points communs et divergents des définitions; celles-ci sont mises en perspective avec celle de Chartrand et al.¹⁰⁰ (5-10 minutes)¹⁰¹.
6. Les personnes apprenantes remplissent un tableau leur permettant de consigner les caractéristiques de chacun des genres textuels, avec les intitulés de lignes et colonnes, sans les contenus.
7. Chacune des caractéristiques est abordée par la personne formatrice¹⁰².
8. Une fiche synthèse est remise aux personnes apprenantes.

⁹⁹ Blaser, C., Émery-Bruneau, J. et Lanctôt, S. (2019). Enseigner le concept de genre textuel à l'université pour outiller les étudiants à mieux lire et écrire, p. 106.

¹⁰⁰ Chartrand, S. G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. (2015). Caractéristiques de 50 genres. DIDACTICA, C.É.F. https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier__a0567d2e5539__Caracteristiques_50_genres.pdf

¹⁰¹ Blaser, C., Émery-Bruneau, J. et Lanctôt, S. (2019). Enseigner le concept de genre textuel à l'université pour outiller les étudiants à mieux lire et écrire, p. 105-106.

¹⁰² *Ibid.*, p. 110-113.

ÉTAPES (SUITE)

Phase 2 – Analyse des genres textuels de son programme

9. On fournit un corpus d'au moins trois textes appartenant à un genre textuel que la personne apprenante aura à lire ou écrire dans le cadre de sa formation.
10. À l'aide de la fiche synthèse, les personnes apprenantes analysent et caractérisent, par l'observation et avec le soutien de la personne formatrice, le genre textuel soumis.
11. Possibilité de créer une grille de vérification ou de correction à partir du travail réalisé, des consignes, etc.

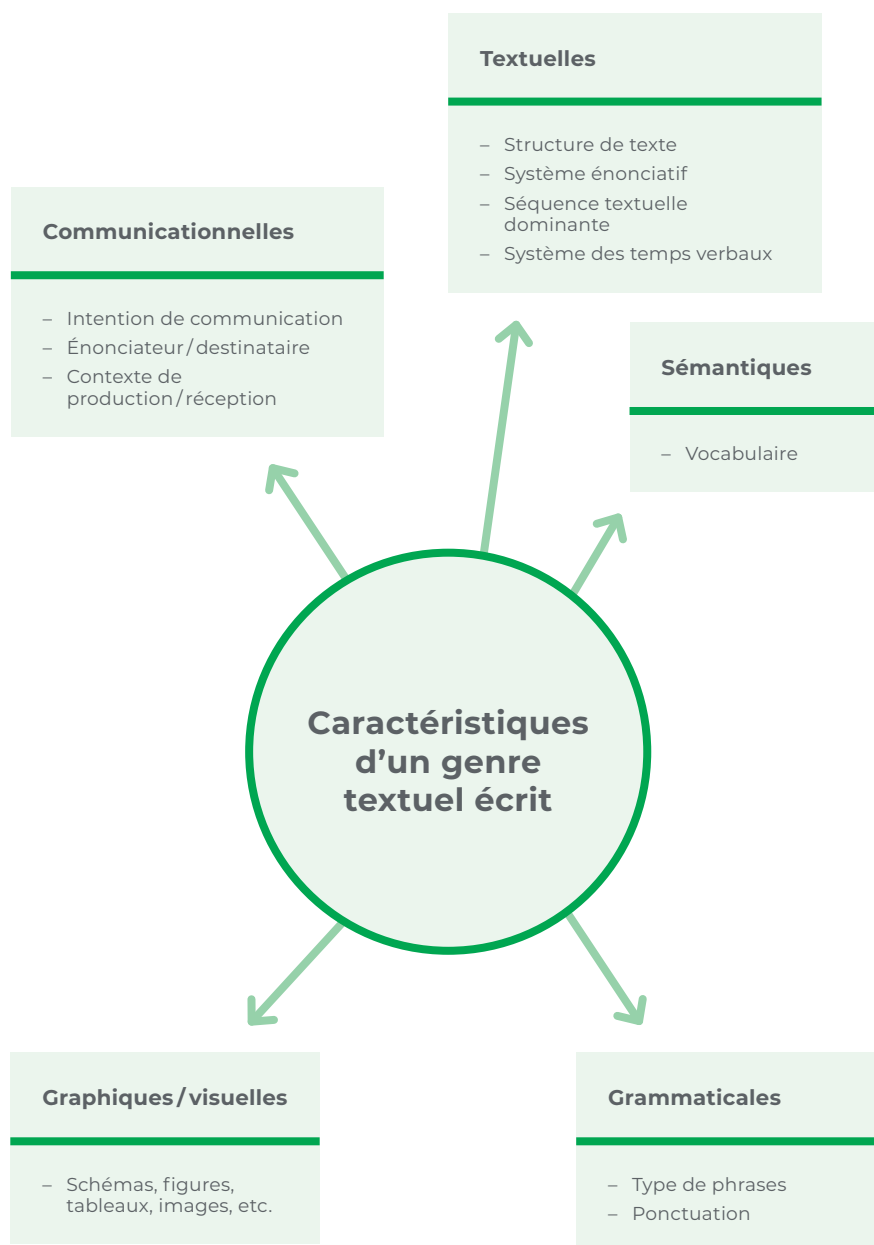


Figure 5 : Caractéristiques d'un genre textuel écrit
Adapté de Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. (2015)¹⁰³

¹⁰³ *Ibid.*, p. 106.

ADAPTATIONS POSSIBLES

- Peut être mis en œuvre à tous les niveaux d'enseignement.
- La phase 2 peut se réaliser avec des genres oraux.
- L'enseignement de la phase 1 pourrait être accéléré en procédant par l'enseignement magistral ou explicite des caractéristiques du genre textuel.
- Une partie du travail d'analyse pourrait constituer un devoir afin de réaliser les discussions en classe et de fournir une rétroaction aux personnes apprenantes.

CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES

- La personne formatrice doit bien comprendre le concept de genre textuel et maîtriser les genres disciplinaires qu'elle souhaite enseigner en phase 2.
- Dans la phase 2, les exemples de textes fournis gagnent à présenter des modulations et distinctions qui permettront aux personnes apprenantes de voir le degré de latitude qui est le leur dans le cadre du genre présenté (exemples contrastés).
- La personne enseignante doit elle-même caractériser le genre qu'elle donne à étudier en phase 2, s'assurer que les textes fournis cadrent avec ces attentes et construire ses consignes (pour le reste de la formation) en cohérence avec cette caractérisation.

ORIENTATIONS D'ACTION TOUCHÉES

1. Privilégier des activités langagières contextualisées et authentiques
2. Organiser des activités d'apprentissage où les personnes apprenantes utilisent activement le langage et interagissent
3. Structurer l'enseignement de manière à développer l'autonomie des personnes apprenantes
4. Mettre en place des interventions ou dispositifs visant à agir sur le rapport à l'écrit

ENJEUX ET CONTRAINTES

- Avec des personnes apprenantes déjà avancées dans le cursus et s'étant donc déjà approprié le genre, l'utilité de l'activité pourra être perçue moindre.
- La phase 1 peut poser des problèmes de perception quant à son utilité chez les personnes apprenantes.
- Une approche concertée est préférable pour créer une cohérence entre les différents travaux donnés au cours de la formation dans un même programme.

Pour en savoir plus

Pour en savoir plus sur les activités langagières contextualisées et authentiques

Blaser, C., Emery-Bruneau, J. et Lancôt, S. (2021). L'article scientifique en sciences de l'éducation : un genre textuel à l'apparence uniforme constitué de sections aux caractéristiques distinctes. *Formation et profession*, 29(3), 1-16. <https://doi.org/10.18162/fp.2021.548>

Doré, R. et Dupuis, M. (2024). Ancrer les compétences langagières dans l'identité professionnelle des techniciens et techniciennes en génie mécanique. *Correspondance*, 29(6). <https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/ancrer-les-competences-langagieres-dans-lidentite-professionnelle-des-techniciens-et-techniciennes-en-genie-mecanique>

Gosselin, D., Laberge, V., Laprise, K., Pulido, L. et Tremblay, É. (2019). Lire et écrire comme des professionnels au cégep : des outils conçus en Technologie forestière et en Soins infirmiers. *Correspondance*, 24(8). <https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/lire-et-ecrire-comme-des-professionnels-au-cegep-des-outils-concus-en-technologie-forestiere-et-en-soins-infirmiers/>

Lanctôt, S. (2020). Aider les étudiants à mieux lire et écrire dans notre discipline en s'appropriant le concept de genre textuel. *Pédagogie collégiale*, 33(3), 24-30. <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38074/lanctot-33-3-20.pdf>

Lanctôt, S. (2017). Le rapport de laboratoire dans les classes de science et technologie en 4^e secondaire : analyse d'un genre disciplinaire. *Éducation et francophonie*, 45(2), 172-193. <https://doi.org/10.7202/1043534ar>

Pour en savoir plus sur les activités d'apprentissage où les personnes apprenantes sont actives et interagissent ainsi que sur la structuration de l'enseignement visant à développer l'autonomie

Bélec, C. (2019). Permettre aux étudiants d'apprendre par la lecture. Les cercles de lecture, entre encadrement et autonomie. *Pédagogie collégiale*, 33(1), 15-21. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/38042>

Colognesi, S. et Lucchini, S. (2016). Mise à l'épreuve de deux dispositifs pour développer l'écriture en milieu scolaire : chantier vs atelier. *Enfance*, (2), 193-215. <https://doi.org/10.3917/enf1.162.0193>

Dubé, F., Ouellet, C. et Dufour, F. (2018). *Pratiques d'enseignement favorisant le développement de la compétence à lire et à écrire au secondaire en contexte d'inclusion scolaire*. Rapport de recherche Programme Actions concertées. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/05/f.dube_rapport_synthese_pratiques-enseignement.pdf

Lavigueur, P. (2020). Développer la capacité à apprendre par la lecture. La méthode *Reading Apprenticeship* pour former des lecteurs stratégiques et motivés. *Pédagogie collégiale*, 33(3), 18-23. <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38075/lavigueur-33-3-20.pdf>

Pour en savoir plus sur le rapport à l'écrit

Glorieux, C. (2021). Écrire pour s'approprier l'écrit d'expert : une piste pour la formation précoce. Dans C. Scheepers (dir.), *Former à l'écrit, former par l'écrit* (chap. 12, p. 199-214). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.schee.2021.01.0199>

Villeneuve-Lapointe, M., Blaser, C., Lépine, M. et Lavoie, C. (2023). Le concept de « rapport à » en didactique du français. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 25(2), 1-9. <https://doi.org/10.7202/1108183ar>

Pour en savoir plus sur l'approche intégrée du français

Graham, S. (2020). The sciences of reading and writing must become more fully integrated. *Reading research quarterly*, 55(1) 35-44. <https://doi.org/10.1002/rrq.332>

Soucy, E. (2022). Vers une définition de l'approche intégrée du français. *Formation et profession*, 30(3), 1-14. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.724>

État de la question

Les compétences méthodologiques constituent le répertoire métacognitif et stratégique, des personnes, c'est-à-dire des outils qui permettent de comprendre sa vie cognitive¹⁰⁴, de gérer ses processus d'apprentissage (métacognition), de se connaître comme personne apprenante, de connaître les stratégies qui lui conviennent et qui conviennent aux tâches ainsi qu'aux contextes (connaissance métacognitive) et comment mobiliser ces connaissances afin de planifier, réguler et évaluer son apprentissage¹⁰⁵. Les compétences métacognitives impliquent de mobiliser des stratégies métacognitives telles

l'anticipation et la planification de la tâche, le contrôle (la régulation) des actions et opérations et les adaptations et ajustements qui permettent de réaliser la tâche, ainsi que l'(auto)évaluation de la démarche et du résultat de la tâche¹⁰⁶.

Houart¹⁰⁷ souligne que les expériences métacognitives seraient mobilisées par la personne dans la réalisation d'une tâche d'apprentissage : « lorsqu'il est en train de réaliser la tâche, l'étudiant éprouve des sentiments et des jugements subjectifs tels que le sentiment de familiarité avec la tâche, le jugement sur la difficulté de celle-ci, le jugement de confiance sur le produit qu'il est en train de produire (qualité de ses notes, de sa synthèse, de son plan de cours), le sentiment de satisfaction vis-à-vis de la réalisation de la tâche.

104 Le Poul, H. (2002). Le dialogue pédagogique. *Éduquer* (1). <https://journals.openedition.org/eduker/16>

105 Vanslambrouck, S., Zhu, C., Lombaerts, K., Philipsen, P. et Tondeur, J. (2018) Students' motivation and subjective task value of participating in online and blended learning environments. *The Internet and Higher Education*, 36, 33-40. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.09.002>

106 Houart, M. (2017). L'apprentissage autorégulé : quand la métacognition orchestre motivation, volition et cognition. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 33(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.1246>

107 *Ibid.*

Il s'agit de savoir apprendre de façon autonome en fonction d'un but. Les recherches qui examinent comment les personnes deviennent des apprenants autonomes concluent que les compétences méthodologiques devraient effectivement englober autant les processus motivationnels que les processus cognitifs, par lesquels « les sujets activent et maintiennent des cognitions, des affects et des conduites systématiquement orientés vers l'atteinte d'un but (Schunk, 1994)¹⁰⁸. En somme, il s'agit des actions et dispositions qui permettraient à la personne apprenante de « se mettre au travail, à faire preuve de persévérance et à atteindre les buts fixés en contrôlant lui-même ses processus d'apprentissage et sa motivation¹⁰⁹ ».

Des résultats de recherches soulignent que les compétences méthodologiques requièrent un accompagnement et un enseignement pour se développer ainsi que des occasions de « pause métacognitive » avant, pendant et après la réalisation d'une tâche afin de permettre aux personnes apprenantes de :

- se fixer un but en fonction des exigences, du contexte, de ses aspirations;
- opérationnaliser le but, c'est-à-dire identifier et planifier les actions à accomplir pour l'atteindre;
- identifier les ressources pour réaliser ces actions;
- identifier les défis (distractions, difficultés, angles morts, etc.) et les moyens de les surmonter;
- s'observer, s'évaluer et s'ajuster pendant la réalisation;
- analyser et évaluer les processus et leur adéquation à la tâche ainsi que leurs résultats pendant et après la réalisation de la tâche;
- consolider ce qui fonctionne pour elles et modifier ou éliminer ce qui fonctionne moins, trouver de nouvelles stratégies en comparant ses démarches et processus avec d'autres¹¹⁰.

En somme, le soutien et la discussion dans une communauté d'apprentissage, la rétroaction constructive, l'exploration de stratégies métacognitives diverses et l'accompagnement dans les actions prospectives, actives et rétroactives de la réalisation d'une tâche favoriseraient le développement des compétences méthodologiques.

Les compétences méthodologiques sous-tendent l'engagement de la personne apprenante dans ses études, le déploiement des stratégies et de ressources cohérentes avec les buts qu'elle poursuit et la connaissance d'elle-même comme apprenante, ainsi que le maintien de l'effort pour surmonter les défis.

108 Cosnefroy, L. (2010). L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes. *Savoirs*, (23), 9-50. <https://doi.org/10.3917/savo.023.0009>

109 *Ibid*, p. 12

110 Houart, M. (2017). L'apprentissage autorégulé : quand la métacognition orchestre motivation, volition et cognition. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 33(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.1246>

Orientations d'action favorisant le développement de la famille de compétences

Les orientations d'action suivantes feraient consensus dans la recherche scientifique au sujet des pratiques qui favorisent le développement des compétences de cette famille de compétences.

1 : S'assurer d'une motivation initiale suffisante de la personne apprenante

Une personne apprenante au départ faiblement motivée peinera à mobiliser des compétences méthodologiques compte tenu de l'énergie qu'elles exigent. Elle doit estimer que la tâche a une valeur pour elle et sentir qu'elle dispose de ce qu'il faut pour la réaliser (sentiment d'efficacité personnelle).

2 : Définir un but à atteindre

Le but oriente l'action de la personne et lui permet d'évaluer son efficacité. Le but doit être celui que la personne définit pour elle-même et cohérent avec sa connaissance de soi, de ses forces et de ses limites, de ses aspirations.

3 : Offrir des occasions de recourir à des stratégies d'autorégulation

La personne apprenante doit non seulement disposer de stratégies d'apprentissage, mais également d'autorégulation, telles l'anticipation et la planification qui lui permettent de définir comment atteindre son but et exercer un contrôle sur la réalisation de la tâche. Elle doit prendre des « pauses métacognitives », accompagnées ou guidées d'abord, puis autonomes, qui lui offrent l'occasion de prendre du recul sur ses stratégies d'apprentissage et faire le point, de s'ajuster.

4 : Amener la personne apprenante à l'autoréflexion et à l'auto-observation

La personne apprenante doit être capable de porter un regard critique et honnête sur elle-même, ses apprentissages, les moyens qu'elle met en branle pour les réaliser, la nature des buts qu'elle se fixe, puis effectuer des changements ou demander de l'aide, au besoin.

5 : Garder en tête que les compétences méthodologiques sont subjectives, mais découlent d'un enseignement, d'un accompagnement

Si les compétences méthodologiques sont propres à la personne, les ressources qui les composent ne lui sont pas innées. Pour se constituer un répertoire de ressources et de stratégies métacognitives et motivationnelles, la personne aura besoin que lui soient présentées une diversité de ces ressources, des occasions de les tester et d'en évaluer la pertinence pour son apprentissage et l'atteinte de ses buts ainsi que d'accompagnement pour formuler les questionnements qui l'aideront dans cette évaluation.

Facilitateurs et points de vigilance

Facilitateurs

Il pourrait être pertinent ou aidant de :

- Offrir aux personnes apprenantes des occasions formelles pour pratiquer la métacognition, qui est exigeante et requiert un entraînement ;
- Expliquer aux personnes apprenantes les retombées positives des activités métacognitives qui leur sont proposées ;
- Mobiliser la première séance du cours comme moment propice pour instaurer des activités de métacognition (p. ex. avec le journal dialogué) et établir ses buts, faire l'inventaire de ses stratégies, réfléchir à ses expériences avec la discipline, le type de tâche demandé, afin d'y revenir périodiquement et de pouvoir déceler les éléments récurrents (p. ex. faire des cartes mentales/ conceptuelles m'aide à donner du sens aux savoirs explorés) ;
- Faire du modelage concernant le type de réflexion en profondeur qui permet de s'autoévaluer et d'ajuster ses stratégies.

Points de vigilance

- Il se peut que les personnes apprenantes se sentent déstabilisées par l'autoévaluation ou la réflexion métacognitive, il est donc utile de leur donner des exemples en verbalisant à voix haute votre propre autoévaluation ou réflexion métacognitive autour d'une tâche ;
- Pour s'assurer que la réflexion se fasse en profondeur, il peut être utile de demander aux personnes apprenantes d'indiquer comment et sur quelles dimensions de leurs études elles peuvent transférer le résultat de leur réflexion.

Exemples de pratiques prometteuses

Les pratiques prometteuses présentées ici ont été choisies pour représenter les trois ordres d'enseignement. Certaines pratiques peuvent être mises en œuvre aux trois ordres. Le choix est également éclairé en fonction de la nature novatrice, interactive, réflexive et/ou autonome de la pratique.

1 Journal dialogué

PRATIQUE PROPOSÉE

Le journal dialogué prend la forme de lettres échangées entre la personne enseignante et la personne apprenante ou entre les personnes apprenantes. Il peut prendre la forme d'un cahier papier qui est échangé, ou encore être en ligne, dans un document partagé.

Il a comme visée :

- Pour la personne apprenante d'avoir un outil réflexif et d'ouvrir le dialogue avec la personne enseignante ou des collègues de classe à l'égard de ses intentions, besoins et préoccupations face au cours et à ses contenus;
- Le dialogue avec la personne enseignante ou ses collègues de classe au sujet des divers contenus, situations et expériences du cours, en lien notamment avec les valeurs, les émotions et les questionnements qui en émergent;
- L'objectivation des apprentissages : la prise de conscience de ce qui a effectivement été appris, ce qui a été modifié par l'expérience du cours, une projection vers la mobilisation de ces apprentissages dans le cadre de la pratique professionnelle future;
- La réflexion métacognitive sur les démarches, stratégies, modes de pensée, etc., déployés dans le cadre du cours, pour réaliser les travaux et les évaluations.

RÉFÉRENCES

O'Loughlin, V. D. et Griffith, L. M. (2020), Developing student metacognition through reflective writing in an upper level undergraduate anatomy course. *Anatomical Sciences Education*, 13(6), 680-693. <https://doi.org/10.1002/ase.1945>

Houart, M. (2017). L'apprentissage autorégulé : quand la métacognition orchestre motivation, volition et cognition. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 33(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.1246>

ORDRE D'ENSEIGNEMENT

☐ Secondaire ☐ Collégial ☒ Universitaire

CADRE D'EXPÉRIMENTATION

- Cours d'anatomie de niveau universitaire.
- Les personnes apprenantes ont tenu des journaux réflexifs orientés vers la métacognition en réaction à 10 situations d'apprentissage.
- La personne enseignante offrait des rétroactions dans un dialogue écrit avec la personne apprenante.

ÉTAPES

1. La personne enseignante entreprend le dialogue avec une première entrée de journal (la même pour chaque personne apprenante quant à la première question) : une question large concernant les objectifs du cours, la façon dont la personne apprenante l'envisage, les buts qu'elle se fixe à l'égard du cours, les défis qu'elle anticipe.
2. La personne apprenante répond.
3. Soit la personne enseignante reste l'interlocutrice de la personne apprenante et continue le dialogue en posant des questions ouvertes, en offrant des pistes de réflexion ou de stratégie, soit une autre personne apprenante devient l'interlocutrice (et vice-versa dans des échanges réciproques).
4. Privilégiez le dialogue avant les situations d'évaluation pour favoriser l'anticipation et la planification et après ces situations pour favoriser le recul autoréflexif et le développement de la connaissance de soi comme personne apprenante.
5. Les situations de classe qui génèrent des tensions ou des difficultés peuvent aussi offrir des moments importants de dialogue.
6. Un trimestre peut générer 4 à 5 échanges – entrée (questions) et réflexion (réponse).

ADAPTATIONS POSSIBLES

- Fournir un exemple d'entrée et de réponse.
- Offrir la possibilité de créer le journal sous forme d'enregistrement vocal ou vidéo.

CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES

- Il est plus pertinent que l'interlocutrice soit la personne enseignante dans la première année de la formation.
- Il peut être utile de former les personnes apprenantes au questionnement socratique si elles agissent comme interlocutrices d'une autre personne apprenante.

ORIENTATIONS D'ACTION TOUCHÉES

2. Définir un but à atteindre
4. Amener la personne apprenante à l'autoréflexion et à l'auto-observation
5. Garder en tête que les compétences méthodologiques sont subjectives, mais découlent d'un enseignement, d'un accompagnement

ENJEUX ET CONTRAINTES

- Répondre à toutes les personnes apprenantes peut être long et difficile en grand groupe. Dans un tel cas, il est préférable de créer des dyades étudiantes.
- L'évaluation est complexe. Il peut être difficile d'évaluer les manifestations des processus et connaissances métacognitifs.
- Certaines personnes apprenantes peuvent avoir de la difficulté à s'auto-observer.

2 Questionnement socratique/Le Cercle socratique

PRATIQUE PROPOSÉE

Le questionnement socratique consiste en « un dialogue systématique, discipliné et profond au sujet de concepts, idées, principes, théories ou enjeux fondamentaux¹¹¹ », le Cercle socratique organise le dialogue en créant un groupe de discutant.e.s autour d'une lecture, d'une vidéo, etc., dont la discussion est observée par un second groupe qui offre aux discutant.e.s une rétroaction sous forme de questionnement socratique.

RÉFÉRENCE

Friesen, K. et Stephens, C. (2016). Circles of learning: Applying socratic pedagogy to learn modern leadership. *Journal of Leadership Education*, 15(1), 76-85. <https://www.semanticscholar.org/paper/Circles-of-Learning%3A-Appling-Socratic-Pedagogy-to-Friesen-Stephens/7754a3e8791e025d3bdfa3839623d5ed57d7022e>

Paul, R. et Elder, L. (2019). *The miniature guide to critical thinking. Concepts and tools*. Rowman & Littlefield.

ORDRE D'ENSEIGNEMENT

☐ Secondaire ☒ Collégial ☐ Universitaire

CADRE D'EXPÉRIMENTATION

- Cours de leadership de niveau collégial
- Cercles socratiques 5 cours sur 35
- Validation des effets par les personnes apprenantes

ÉTAPES

1. La classe est divisée en deux sous-groupes. Le premier forme le noyau des discutant.e.s (pupitres au centre) et le second, dont les pupitres entourent le premier, est formé d'observateur.trice.s.
2. Le premier groupe discute pendant environ 10 minutes d'un sujet d'apprentissage, par une lecture, une vidéo ou toute autre source d'information. La tâche doit pousser la discussion vers des questions concernant les concepts, idées, principes, théories ou enjeux fondamentaux mobilisés par l'information.
3. Le second groupe (qui peut inclure la personne enseignante) observe la discussion, prend des notes et évalue la qualité du raisonnement et des stratégies de raisonnement qui y sont déployées. Il fait ensuite part de cette évaluation sous forme de questionnement socratique aux membres du premier groupe.
4. Les cercles s'invertissent et une seconde discussion d'environ dix minutes fait l'objet du même déroulement.

ADAPTATIONS POSSIBLES

- La personne enseignante peut constituer elle-même les groupes afin d'assurer la diversité intragroupe.
- Le premier cercle peut être déstabilisant pour les personnes apprenantes. Il peut être facilitant de faire un retour sur la façon dont elles ont vécu l'expérience afin d'ajuster le processus.
- Les réponses des personnes discutantes au questionnement socratique ne doivent pas être évaluées par les personnes observatrices, mais plutôt générer d'autres questions (par exemple : *Qu'est-ce qui te porte à croire que c'est le cas ? Quelle serait l'alternative ? Dans quelle perspective crois-tu que cela s'inscrit ?*).

111 Paul, R. et Elder, L. (2019). *The miniature guide to critical thinking. Concepts and tools*. Rowman & Littlefield, p. 36.

CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES

- Si la discussion stagne, la personne enseignante peut poser une ou deux questions sur des enjeux fondamentaux.
- Il importe de préparer les personnes apprenantes au processus de rétroaction par les pairs afin que personne ne se sente heurté.
- Il importe de fournir des exemples de questionnement socratique et d'expliquer leur fonction.

Quelques exemples de questions pour le questionnement socratique :

Au sujet des buts et du processus de discussion :

- * Quel est le but de cette discussion ?
- * Quel est le but/la fonction de cet énoncé/commentaire ?
- * Comment l'articuler afin qu'il soit convaincant/compris ?
- * Quel était le fil de ta pensée quand tu as dit..., qu'est-ce qui t'a mené à ce fil et quelle est l'intention qui le sous-tend ?
- * Quels sont les enjeux qui sont moins clairs pour toi ? Peux-tu expliquer pourquoi c'est le cas ?
- * Quelles ressources as-tu mobilisées pour participer à la discussion ? En es-tu satisfait-e ?
- * Quelles sont les questions qui orientent ta réflexion quand tu avances ceci ? Pourquoi ces questions sont-elles prioritaires pour toi ?
- * La question qui émerge pour moi est..., que penses-tu de cette question ?
- * Quelles questions n'ont pas été posées ou abordées, mais auraient dû l'être ? Quel but servent-elles ?
- * Si la discussion était à refaire, te préparerais-tu de la même façon ?
- * Que retires-tu de cet exercice ?

Au sujet de la source d'information :

- * Quelles informations sous-tendent tel commentaire ?
- * Sur quelle expérience cet énoncé/commentaire est-il fondé ? Est-ce que cette expérience peut être déformée ?
- * Comment peut-on vérifier que cette information est valide ? Peut-on la vérifier ? Comment ?
- * Quelles informations sont manquantes ?
- * Comment la conclusion a-t-elle été atteinte ?
- * Comment expliquer ce raisonnement ?
- * Quelles sont les autres conclusions possibles ? Quelle est la meilleure conclusion, selon les faits dont nous disposons ?

ORIENTATIONS D'ACTION TOUCHÉES

2. Définir un but à atteindre
4. Amener la personne apprenante à l'autoréflexion et à l'auto-observation
5. Garder en tête que les compétences méthodologiques sont subjectives, mais découlent d'un enseignement, d'un accompagnement

ENJEUX ET CONTRAINTES

- Ni l'évaluation du raisonnement par le groupe observateur ni la discussion ne constituent une situation d'évaluation. Il est toutefois possible d'évaluer une autoréflexion écrite par la personne apprenante sur les apprentissages réalisés (1-2 pages).
- Un grand groupe sera divisé en plusieurs cercles. Il peut être plus complexe pour la personne enseignante d'accompagner chaque groupe.

3 Pause métacognitive

PRATIQUE PROPOSÉE

Offrir aux personnes apprenantes des moments pour réfléchir en action aux processus mentaux en cours, à la façon dont elles abordent une tâche d'apprentissage, au but qu'elles poursuivent, aux moyens qu'elles mettent en œuvre pour l'atteindre, aux mécanismes cognitifs et stratégies déployés et leur efficacité, par exemple.

RÉFÉRENCE

Kariger, J. et De Kesel, M. (2023). Analyse de l'influence de pauses métacognitives sur l'évolution de compétences critiques développées dans le cadre de l'enseignement des sciences fondé sur l'investigation. *Recherches en didactiques des sciences et technologies*, 28(1), 75-114.

ORDRE D'ENSEIGNEMENT

☒ Secondaire ☐ Collégial ☐ Universitaire

CADRE D'EXPÉRIMENTATION

- Cours de sciences et technologies au secondaire.
- Trois pauses cognitives (format écrit) pendant l'investigation scientifique (avant de générer l'hypothèse, pendant la recherche d'information et avant l'interprétation des données).
- Validation des effets de la mise en œuvre de pauses métacognitives sur le développement de compétences relatives à la pensée critique.

ÉTAPES

1. La personne enseignante énonce deux *prompts* métacognitifs sous forme de questions avant d'aborder ou pendant les éléments de la tâche identifiés comme étant plus complexes et difficiles pour les personnes apprenantes. Les questions sont également présentées sur un document qui leur a été remis au début de la tâche.

ÉTAPES (SUITE)

2. Les « **prompts métacognitifs** » consistent en deux questions :
« Qu'est-ce que je sais déjà ? » et « Comment atteindre mon objectif ? ».
Romainville¹¹² suggère que la pause métacognitive soit organisée de manière à susciter chez la personne apprenante une conceptualisation de son action, en trois phases :
 - « lors de l'explicitation, la personne apprenante énonce les éléments significatifs de sa cognition ; ses stratégies et ses états mentaux [...], son sentiment de familiarité, de difficulté, de confiance en ses possibilités de résoudre la tâche¹¹³ » (dans quel état d'esprit ai-je abordé cette tâche?) ;
 - lors de l'analyse, la personne apprenante est invitée, d'une part, à mettre en relation ces éléments significatifs entre eux (par exemple : À quelle stratégie ce résultat est-il imputable ? Est-ce qu'elle est efficace ? Comment pourrais-je faire autrement ? Quels sont les ajustements à apporter ? Quelle est la prochaine action à poser ?) et, d'autre part, à les rapprocher d'autres éléments significatifs de la situation d'apprentissage (par exemple, son histoire scolaire, les exigences de l'évaluation, ...);
 - enfin, la personne apprenante dépasse la description chronologique et opératoire de ses stratégies pour y chercher des constantes, des explications transversales à différentes tâches¹¹⁴. (Quelles stratégies me conviennent le mieux ? Me permettent d'atteindre mes buts, d'apprendre ?).
3. Les personnes apprenantes répondent individuellement puis discutent de leurs réponses en plénière.

ADAPTATIONS POSSIBLES

- Permettre aux personnes apprenantes de répondre en s'enregistrant sur leur téléphone.
- Favoriser la discussion en groupes d'affinités pour s'assurer que chaque personne se sente à l'aise de partager la façon dont elle évalue ses façons d'apprendre.
- Permettre aux personnes apprenantes de partager leur réflexion avec des personnes à l'extérieur de la classe.

CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES

- Les personnes apprenantes peuvent rencontrer des difficultés à répondre aux *prompts* métacognitifs au départ, c'est la raison pour laquelle Romainville évoque un entraînement métacognitif.
- La pause métacognitive a plus d'effets si elle est mobilisée tant dans la préparation à la réalisation de la tâche que pendant et après cette réalisation.

ORIENTATIONS D'ACTION TOUCHÉES

3. Offrir des occasions de recourir à des stratégies d'autorégulation
4. Amener la personne apprenante à l'autoréflexion et à l'auto-observation

ENJEUX ET CONTRAINTES

- Certaines personnes apprenantes ont besoin de plus d'accompagnement pour répondre aux questions, d'autres résistent à partager les éléments de leur introspection.
- Il peut être pertinent d'expliquer aux personnes apprenantes l'importance des pauses métacognitives et leurs effets sur leurs apprentissages.

112 Romainville, M. (2007). Conscience, métacognition, apprentissage : Le cas des compétences méthodologiques. Dans F. Pons et P. A. Doudin (dir.), *La conscience : perspectives pédagogiques et psychologiques* (p. 108-120). Presses de l'Université du Québec. https://www.academia.edu/114181263/Conscience_métacognition_apprentissage_Le_cas_des_compétences_méthodologiques

113 *Ibid.*

114 *Ibid.*

4 À la recherche de son propre progrès par une approche portfolio

PRATIQUE PROPOSÉE

Instaurer une approche portfolio consiste à inciter les personnes apprenantes à colliger des traces d'apprentissage et à les outiller pour en faire l'analyse selon des critères de performance précis.

Suivant la prestation d'une série de tâches d'un même type sur une période donnée, ces traces peuvent être colligées en format papier ou dans un environnement numérique d'apprentissage. Les principales visées d'une approche portfolio sont le développement de l'**agentivité** (p. ex. par la curation de traces d'apprentissage, le travail en fonction de buts précis, la pratique réflexive incluant l'auto-évaluation), du sentiment d'auto-efficacité personnelle et de la connaissance de soi.

RÉFÉRENCES

Leroux, J. L. et De Grâce, N. (2022) L'intégration du portfolio numérique en musique pour évaluer les apprentissages à distance en enseignement supérieur. Dans Béland, S. et Leduc, D. (dir.), *Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur* (tome 2, p. 117-145). Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/regards-sur-evaluation-des-apprentissages-arts-4073.html>

ORDRES D'ENSEIGNEMENT

☐ Secondaire ☒ Collégial ☐ Universitaire

CADRE D'EXPÉRIMENTATION

- Cours de lecture et d'écriture de la musique (intitulé *Cours de formation auditive*) en fin de diplôme d'études collégiales (DEC) au collégial.
- 58 personnes apprenantes ont utilisé un portfolio numérique d'apprentissage appelé iSCORE conçu selon un modèle cyclique d'apprentissages autorégulés¹¹⁵ durant les années scolaires 2014-2016.
- Une structure modulaire comprenant des tâches originales (p. ex. des exercices vocaux à pratiquer, enregistrer, auto-évaluer et à partager) et des exercices écrits (p. ex. fiches d'exercices, bandes audio, corrigés) a été créée et imbriquée par l'enseignante dans l'environnement numérique.
- Ce contexte d'enseignement et d'apprentissage en mode hybride (en présence pour les cours de 45 heures et à distance entre les cours en présence) a favorisé un transfert d'expertise entre l'enseignante et les personnes apprenantes (notamment par l'usage d'un outil d'annotation audio/vidéo intégré à l'environnement numérique).
- Ce transfert d'expertise a justement servi de modèle aux interactions produites, à distance, entre les personnes apprenantes.

¹¹⁵ Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910160>

ÉTAPES

1. Créer des tâches qui engagent activement les personnes apprenantes, leur offrir des choix et leur confier des responsabilités (tel le respect d'un échéancier ou encore celui de l'autocorrection).
2. Prendre en compte la possibilité de différencier certaines tâches selon le niveau de compétence que les personnes apprenantes auront atteint.
3. Créer des rubriques incluant des échelles descriptives en déterminant les critères de performance à mettre en œuvre pour que les personnes apprenantes puissent adéquatement s'autoévaluer.
4. Modéliser l'usage des rubriques, des échelles et des critères de performance en classe ou par l'intermédiaire de bandes vidéo.
5. Fournir différents types de rétroactions (verbale, écrite, devant les pairs, audio/vidéo) pour modéliser les manières de fournir adéquatement des commentaires positifs et/ou parfois même constructifs à l'ensemble des personnes apprenantes.
6. Recueillir périodiquement des réflexions des personnes apprenantes concernant : LA TÂCHE À ACCOMPLIR (description des tâches dans leurs propres mots, leurs buts, les critères de performance ciblés, leur échéancier et leur niveau d'engagement), LA PERFORMANCE EN TANT QUE TELLE et la RÉFLEXION suivant la performance (auto-évaluation selon les critères énoncés, satisfaction et leçons apprises).
7. Au bout d'une période donnée, dans la production d'un texte réflexif d'un maximum de 500 mots ou d'une vidéo d'une durée de moins de cinq minutes, offrir l'occasion aux personnes apprenantes de faire la démonstration d'un progrès marqué à l'aide des traces qu'elles auront colligées et qui auront été préalablement analysées.

ADAPTATIONS POSSIBLES

- Utiliser des dossiers et des questionnaires papier aux quatre semaines si l'environnement numérique s'avère un frein à l'implantation.
- Utiliser un environnement numérique tel Moodle et faire usage d'un outil d'annotation pour les prestations tel VideoAnt¹¹⁶.

CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES

Cette approche portfolio suppose plusieurs changements de la part de la personne enseignante : une vision renouvelée de sa pratique, c'est-à-dire s'éloigner des enseignements pour se diriger vers les apprentissages et se détourner des productions pour privilégier plutôt les processus d'apprentissage.

ORIENTATIONS D'ACTION TOUCHÉES

2. Définir un but à atteindre
3. Offrir des occasions de recourir à des stratégies d'autorégulation
4. Amener la personne apprenante à l'autoréflexion et à l'auto-observation.
5. Garder en tête que les compétences méthodologiques sont subjectives, mais découlent d'un enseignement, d'un accompagnement

ENJEUX ET CONTRAINTES

Lorsqu'un environnement numérique est privilégié, la conception de cette approche exige de nouvelles connaissances technopédagogiques et leur mise en œuvre devrait procéder lentement et progressivement.

116 VieoAnt. *Digital Education & Innovation*. College of Education + Human Development. <https://ant.umn.edu/>

Pour en savoir plus

Pour en savoir plus sur le questionnement socratique : une étude empirique sur son efficacité dans un programme universitaire de droit

Grondin, A. J. (2018). *Effectiveness of the socratic method: A comparative analysis of the historical and modern invocations of an educational method*. [Thèse de doctorat, University of South Carolina]. Senior Thesis. https://scholarcommons.sc.edu/senior_theses/253

Pour en savoir plus sur la métacognition

Romainville, M. (2007). Conscience, métacognition, apprentissage : Le cas des compétences méthodologiques. Dans F. Pons et

P. A. Doudin (dir.), *La conscience : perspectives pédagogiques et psychologiques* (p. 108-130). Presses de l'Université du Québec.

Pour en savoir plus sur les dimensions de l'effort dans la métacognition et les propositions d'activités pour stimuler la motivation et l'effort dans les études

Houart, M. (2017). L'apprentissage autorégulé : quand la métacognition orchestre motivation, volition et cognition. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 33(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.1246>



FAMILLE DES COMPÉTENCES INTELLECTUELLES

État de la question

Une proportion importante de chercheuses et chercheurs en pédagogie universitaire s'entend pour identifier le développement d'un mode de pensée critique, d'un rapport aux savoirs nuancé et accueillant de la complexité et du doute ainsi que le jugement réflexif comme finalités transversales à tout programme de formation universitaire¹¹⁷. Elles permettraient d'abord de traiter et utiliser de nouvelles informations de façon critique. Elles offrent également des outils pour communiquer efficacement dans une diversité de contextes (suivant l'analyse de la situation de communication). Ces compétences amèneraient les personnes apprenantes à raisonner rigoureusement et de façon impartiale, à formuler des constats impartiaux à partir d'une variété de sources d'information et à évaluer les idées et approches nouvelles à partir de critères valides. Elles fournissent les outils pour évaluer les arguments et positions de façon critique ainsi que pour prendre des décisions raisonnées à partir d'information imparfaite¹¹⁸.

117 King, P. M. et Kitchener, K. S. (2004) Reflective Judgment : Theory and Research on the Development of Epistemic Assumptions Through Adulthood, *Educational Psychologist*, 39(1), 5-18. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901_2

118 Pascarella, E. T., et Terenzini, P. T. (1991). *How College Affects Students : Findings and Insights from Twenty Years of Research*. Jossey-Bass.

À cette liste s'ajoutent des indicateurs proposés par Siegel¹¹⁹ et Robertson¹²⁰ d'actions qui permettraient aux personnes d'agir de façon intellectuellement responsable et juste, soit la validation et la corroboration d'information, qui passent l'épreuve des faits¹²¹, l'examen des biais inhérents aux contextes de production des savoirs, le souci d'écouter les témoignages des personnes issues de divers milieux et porteuses de façons différentes d'interpréter le monde et de s'exprimer¹²² et la prise de responsabilité relative à notre interprétation des savoirs et à sa diffusion auprès de membres de notre communauté.

Paul et Elder¹²³ ont proposé 25 indicateurs de compétence intellectuelle (*standards*) associés au développement de la pensée critique et créative comme noyau de cette compétence et s'étendant du primaire au troisième cycle universitaire. En somme, les indicateurs permettraient d'apprécier que les personnes apprenantes sont des penseuses autodirigées, autodisciplinées et autorégulées pour :

- Questionner de façon pertinente et problématiser clairement et précisément les situations à résoudre;
- Recueillir et évaluer l'information pertinente (mobiliser des idées abstraites pour les interpréter efficacement et justement);
- Formuler des conclusions et solutions raisonnées et robustes (les soumettre à l'épreuve de critères et standards pertinents);
- Réfléchir avec l'esprit ouvert à des systèmes de pensée alternatifs (reconnaitre et apprécier, selon le besoin, leurs fondements, implications et conséquences pratiques);
- Communiquer efficacement avec d'autres afin de trouver des solutions aux problèmes complexes.

Les dimensions créatives des compétences intellectuelles incluraient la restructuration et l'amélioration du processus réflexif à la suite de son analyse et son évaluation. Paul et Elder¹²⁴ soulignent effectivement que les compétences intellectuelles requerraient pour se développer que la personne qui les déploie décompose les structures fondamentales de sa pensée et s'approprie les normes de bases qui sous-tendent le raisonnement robuste et critique. De ce point de vue, il importerait de placer l'accent sur le processus réflexif qui permet de donner du sens aux savoirs, sans quoi il n'y a pas d'apprentissage. Les savoirs forment la substance de la pensée, de la réflexion, du raisonnement. Personne ne peut penser si il ne pense à rien. Il faut ainsi que les personnes apprenantes apprennent à réfléchir dans et par les disciplines et les modes de pensée qui y sont associés.

119 Siegel, H. (2009). *The Oxford handbook of philosophy of education*. Oxford University Press.

120 Robertson, E. (2009). The epistemic aims of education. Dans H. Siegel (dir.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education* (p. 11-34). Oxford University Press.

121 *Ibid.*

122 Dotson, K. (2012). A cautionary tale : On limiting epistemic oppression. *Frontiers : A Journal of Women Studies*, 33(1), 24-47. <https://doi.org/10.5250/fronjwomestud.33.1.0024>

123 Paul, R. et Elder, L. (2019). *The miniature guide to critical thinking. Concepts and tools*. Rowman & Littlefield.

124 *Ibid.*

Certains consensus émergent quant aux approches qui favorisent le développement des compétences intellectuelles. En premier lieu, se trouvent les pratiques pédagogiques dites actives; elles sont composées des activités qui présentent le plus grand potentiel des apprentissages en profondeur, puisqu'elles stimuleraient l'activité cognitive ainsi que la pensée réflexive. Elles placeraient les personnes « en posture d'action et de recherche, qui les engage dans toutes les stratégies qui concourent à de tels apprentissages¹²⁵ ».

Les compétences intellectuelles composent le cadre par lequel les personnes construisent les savoirs et les connaissances, entretiennent un rapport critique, nuancé, raisonné aux savoirs, mobilisent le doute raisonnable, l'ouverture aux perspectives diverses et nouvelles et agissent avec éthique et rigueur face aux savoirs.

Orientations d'action favorisant le développement de la famille de compétences

Les orientations d'action suivantes feraient consensus dans la recherche scientifique au sujet des pratiques qui favorisent le développement des compétences de cette famille de compétences.

1 : Accompagner le processus réflexif

Les compétences intellectuelles reposent sur le processus réflexif, font appel aux fonctions cognitives de haut niveau : le questionnement, la problématisation, l'analyse, la synthèse, le jugement, etc., le raisonnement rigoureux et l'ouverture aux perspectives alternatives.

2 : S'assurer que les personnes apprenantes sont en action – critique, cognitive et constructive

Les compétences intellectuelles se développent nécessairement par l'activité intellectuelle de la personne apprenante. Il en découle que la personne apprenante doit être appelée à apprendre et à mobiliser ces opérations dans des activités d'apprentissage. Ces activités doivent exiger que la personne dépasse la mémorisation et l'application et qu'elle s'engage cognitivement.

¹²⁵ Jouquan, J., Vierset, V., Jaffrelot, M., Romanus, C. et Parent, F. (2013). Promouvoir les pédagogies actives comme soutien à la pratique réflexive et à l'apprentissage en profondeur. Dans Parent, F. et Jouquan, J. *Penser la formation des professionnels en santé* (chap. 1, p. 245-283.) De Boeck Supérieur. <https://shs.cairn.info/penser-la-formation-des-professionnels-de-la-sante--9782804182496-page-245?lang=fr>

3 : Inciter les personnes apprenantes à l'autoréflexion relative à leur façon d'apprendre, de réfléchir et à leur rapport aux savoirs

Le développement des dimensions critiques et créatives des compétences intellectuelles en forme le noyau. Ces dimensions ne peuvent être développées que si l'activité de la personne apprenante inclut la réflexion sur ses processus réflexifs (ses démarches) dans le but de les diversifier et les améliorer.

4 : Inscrire le développement des compétences intellectuelles dans un processus social et argumentatif

La discussion, la collaboration, l'argumentation favorisent le développement des compétences intellectuelles, car elles requièrent de la personne apprenante qu'elle explicite sa démarche, ses questions, ses raisons, des justifications, des preuves, des arguments et, parce qu'elle est confrontée aux mêmes explicitations des autres, qu'elle puisse les envisager et les évaluer avec ouverture. Ce faisant, la personne apprenante dispose de bases pour réfléchir à sa démarche intellectuelle et à sa propre perspective.

Facilitateurs et points de vigilance

Facilitateurs

Il pourrait être pertinent ou aidant de :

- Proposer des travaux d'équipe ou collaboratifs en incluant un contrat d'équipe ainsi qu'une évaluation du respect de ce contrat par les pairs. Un guide énonçant des principes de discussion/délibération peut faciliter les échanges entre les personnes apprenantes.
- Alimenter l'autoréflexion par le processus d'autoévaluation – qu'il faudra évaluer pour s'assurer que toutes les personnes s'y engagent.
- Trouver un moment en séance ou à la séance suivante pour objectiver les apprentissages (qu'avez-vous appris?), évaluer les démarches réflexives (comment avez-vous appris?) et les rapports aux savoirs (Pour résoudre des situations semblables, je dois...).
- Fournir des rétroactions sous forme de questions (Qu'est-ce qui te porte à croire ceci? Comment arrives-tu à cette conclusion? Quelles seraient les autres façons d'aborder cette question? Comment cette information pourrait-elle être interprétée par...?).

- Amener les personnes apprenantes à
 - reformuler les informations dans ses propres mots, formuler sa propre définition, expliquer un concept/un phénomène/, etc., à quelqu'un d'autre;
 - élaborer un réseau de concepts évolutif tout au long du cours, comportant une brève définition du concept, la direction et la nature des liens entre les éléments du réseau;
 - recourir aux exemples/contre-exemples pour définir les dimensions d'un concept/un phénomène/etc.;
 - réfléchir aux savoirs mobilisés dans la réalisation des tâches et identifier comment la compréhension de ces savoirs a évolué;
 - comparer sa conception d'un concept ou d'un phénomène au début du cours, après le travail et à la fin du cours.
- Accompagner la formulation de questions qui permettent de donner du sens aux lectures et à la rédaction de travaux :

Tableau 6 : Questions favorisant le raisonnement adapté de Paul et Elder¹²⁶

Objet	Amorce
Description	De quoi est-il question ? Qu'est-ce que tu remarques ? Quels sont les éléments essentiels ? Quelles sont les dynamiques en jeu ?
Fonction	À quoi sert... ? Quelle fonction a... ?
Processus	Comment cela a été fait ? Quelles sont les étapes ?
Possibilité	Comment cela peut-il être différent ? Comment changer, améliorer ?
Prédiction	Quels seront les effets, les conséquences ?
Justification	Qu'est-ce qui te porte à croire... ? Quelles sont les preuves ? Quels sont les critères ?
Raisonnement	Pourquoi ? Quelles raisons/facteurs expliquent ?
Généralisation	Quelles sont les similarités avec... ? Quels liens peut-on établir entre... ? Que peut-on retirer de... pour... ?
Définition	Qu'est-ce que cela veut dire ? Quelles sont les dimensions de... ?
Sens	Quelle conclusion tire-t-on de... ? Que penses-tu de... ? Quels liens fais-tu avec... ?

¹²⁶ Paul, R. et Elder, L. (2019). *The miniature guide to critical thinking. Concepts and tools*. Rowman & Littlefield.

Points de vigilance

- Les personnes apprenantes pourraient être déstabilisées par les exigences liées à la problématisation et à la possibilité qu'il y ait plus d'une réponse potentielle au problème, il peut être utile de leur présenter plusieurs perspectives sur le même problème ;
- Le modelage de l'exercice de la pensée critique peut être utile s'il est réalisé de façon ouverte plutôt que comme une démarche d'étapes préétablies.

Exemples de pratiques prometteuses

Les pratiques prometteuses présentées ici ont été choisies pour représenter les trois ordres d'enseignement. Certaines pratiques peuvent être mises en œuvre aux trois ordres. Le choix est également éclairé en fonction de la nature novatrice, interactive, réflexive et/ou autonomisante de la pratique.

1 Approche-problème / situation-problème et étude de cas

PRATIQUE PROPOSÉE	Il s'agit de proposer aux personnes apprenantes une situation qui comporte des difficultés à résoudre ou dont la solution reste incertaine, un écart entre ce qui est et ce qui est souhaité ou souhaitable, ou encore un obstacle à surmonter pour avancer, progresser.
RÉFÉRENCE	Hertlein, K., Suresh, V., Brown, T., Davis, E. et Hechter, S. (2023). A case example of integrating team-based and problem-based learning in sex therapy courses in the U.S. and Austria. <i>Journal of Problem Based Learning in Higher Education</i> , 11(3), 44-60. https://doi.org/10.54337/ojs.jpblhe.v11i3.7678
ORDRE D'ENSEIGNEMENT	☐ Secondaire ☒ Collégial ☒ Universitaire
CADRE D'EXPÉRIMENTATION	■ Cours de 3 heures ■ Travail collaboratif ■ Perspective interdisciplinaire dans un cours de sexologie
ÉTAPES	1. Choix et description d'un cas authentique en lien avec le domaine d'études/ la profession future. 2. Les personnes apprenantes lisent et analysent le cas de façon individuelle d'abord. 3. En équipe, elles partagent leur analyse du cas et émettent des hypothèses pour bien définir la situation. 4. En équipe, elles problématisent la situation en mobilisant leurs connaissances et les résultats de recherche relevant de leurs lectures ou des documents fournis par la personne enseignante. 5. Chaque équipe doit préparer et présenter un plan de résolution de la situation (une intervention, un plan thérapeutique, par exemple), identifier les stratégies à mobiliser et évaluer le succès potentiel du plan proposé. 6. Chaque équipe présente et justifie sa solution aux autres, qui doivent la commenter et la critiquer.

ÉTAPES (SUITE)

Trois démarches d'étude de cas selon l'intention pédagogique



Figure 6 : L'étude de cas – scénarios pour l'apprentissage, adapté de Poellhuber
Poellhuber, B. [s. d.]. Étude de cas. CCDMD. En ligne. <https://aide.ccdmd.qc.ca/oas/fr/node/106>

ADAPTATIONS POSSIBLES

- Permettre aux personnes qui le demandent de lire le cas avant le cours.
- Favoriser le travail d'équipe.
- Fournir des clés de lecture et d'analyse du cas sous forme de questions.
- Inviter les personnes à commencer la séance par un contrat/un énoncé d'engagement de travail d'équipe.

CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES

- S'assurer que diverses démarches d'étude de cas ont été proposées et expliquées avant la séance.
- Donner un moment pour identifier les stratégies déployées/à déployer individuellement et collectivement pour résoudre le cas (Comment le cas a-t-il été interprété? Comment les écarts d'interprétation ont-ils été abordés? Est-ce que toutes les perspectives ont été accueillies? etc.).
- Minuter le temps à consacrer à chaque étape afin que les personnes restent centrées sur la tâche.

ORIENTATIONS D'ACTION TOUCHÉES

1. Accompagner le processus réflexif
2. S'assurer que les personnes apprenantes sont en action – critique, cognitive et constructive
4. Inscrire le développement des compétences intellectuelles dans un processus social et argumentatif

ENJEUX ET CONTRAINTES

- Cette activité requiert un cours complet de trois heures et une animation soutenue.
- Il importe que les lectures soutenant l'analyse du cas aient été réalisées avant la séance.
- La personne enseignante doit elle-même avoir réalisé l'activité afin d'anticiper les différentes réactions et réponses des personnes apprenantes.

2 Communauté d'enquête/débat

PRATIQUE PROPOSÉE

Préparation et réalisation d'un débat autour d'une question socialement vive ou controversée du domaine d'études/de la future profession.

RÉFÉRENCE

Demers, S., Éthier, M.-A. et Huppé, A. (2021). S'engager en temps de crise : discussions de jeunes sur la manifestation comme levier pour provoquer des changements sociaux, *Tréma*, 56. <https://doi.org/10.4000/trema.6805>

ORDRE D'ENSEIGNEMENT

■ Secondaire ■ Collégial □ Universitaire

CADRE D'EXPÉRIMENTATION

- Groupes d'élèves de fin de secondaire
- Question socialement vive d'actualité
- Débat informel, avec un cadre souple, réalisé en sous-groupes et suivi d'une plénière

ÉTAPES	1. Les personnes apprenantes se regroupent en équipe de 5 à 6. 2. La question socialement vive est présentée. Les personnes discutent de leurs premières impressions à son égard, formulent entre elles des questions sur des dimensions à approfondir, identifient les concepts clés et les notent. 3. La personne enseignante remet un dossier documentaire à chaque personne. 4. Individuellement, chaque personne étudie le dossier documentaire – trouve des réponses ou pistes de réponse à ses questions, identifie des arguments et des preuves qui appuient les différentes positions à l'égard de la question socialement vive, évalue ces arguments et ces preuves, commence à prendre position et à envisager les contre-arguments, prépare la réfutation. 5. De retour en équipe de 5 à 6 personnes, elles débattent au sein de leur équipe de la position à adopter au regard de la question socialement vive en apportant argument/contre-argument et preuves. 6. Chaque équipe doit identifier les arguments les plus robustes et leurs preuves pour les diverses positions adoptées et les partager en plénière. 7. Le débat se poursuit en plénière. Les arguments peuvent être inscrits au tableau. Quelle est la position la mieux appuyée ? La plus robuste ? La plus éthique ? 8. À la fin de la séance, la personne enseignante peut questionner les personnes apprenantes au regard de : a) la construction et l'évolution de leur position (difficile, facile, pourquoi ?); b) la discussion en enquête d'équipe; c) les questions qui restent sans réponses ou dont les réponses sont incomplètes; d) les critères mobilisés pour évaluer les arguments et les preuves (Qu'est-ce qui fait un bon ou un mauvais argument ? Une preuve solide ?).
ADAPTATIONS POSSIBLES	■ Les personnes apprenantes peuvent lire le dossier documentaire avant la séance, sans connaître la question socialement vive. ■ Le modelage par la personne enseignante concernant l'évaluation d'un argument ou d'une preuve peut être fait en séance selon les besoins ponctuels, être fourni sous forme d'aide-mémoire. ■ Le contrat d'équipe ou des principes de délibération peuvent être fournis afin de s'assurer que chaque personne peut s'exprimer et être entendue.
CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES	■ L'activité peut être bruyante. Il peut être utile de rappeler certaines consignes pour les échanges. ■ La nature controversée des questions socialement vives requiert que le dossier documentaire présente une diversité de perspectives à son sujet. ■ Les critères d'évaluation des arguments et des preuves peuvent faire l'objet d'une séance préalable d'enseignement, mais il peut être plus pertinent de construire ces critères dans une séance subséquente au débat, en coconstruisant ces critères avec les personnes apprenantes à partir de leur expérience de l'activité.
ORIENTATIONS D'ACTION TOUCHÉES	1. Accompagner le processus réflexif 2. S'assurer que les personnes apprenantes sont en action – critique, cognitive et constructive 4. Inscrire le développement des compétences intellectuelles dans un processus social et argumentatif
ENJEUX ET CONTRAINTES	■ Il peut être difficile de faire dépasser l'opinion pour construire une position raisonnée et argumentée par les personnes apprenantes. Le questionnement socratique est très utile à cet égard. ■ La nature controversée de la question socialement vive peut évoquer des conflits de valeurs. Il faut rappeler aux personnes apprenantes qu'une posture d'ouverture aux perspectives diverses est importante.

3 Communauté d'enquête

PRATIQUE PROPOSÉE

Il s'agit d'une approche basée sur la recherche (documentaire, entretiens, observation), la discussion et la coconstruction. Elle permet d'établir collectivement, par la discussion, les possibles et les souhaitables pour poser et résoudre les problèmes qui la concernent.

RÉFÉRENCE

Ai, R., Bhatt, M., Chevrier, C., Ciccarelli, R., Grady, R. et al. (2008). *Choose your own inquiry*. University Press of America.

ORDRE D'ENSEIGNEMENT

☐ Secondaire ☒ Collégial ☐ Universitaire

CADRE D'EXPÉRIMENTATION

- Cours dans un programme de sciences de la santé
- Projet d'enquête sur une problématique choisie en équipe se déroulant sur plusieurs cours
- Approche fondée sur la discussion et la coconstruction de solutions

ÉTAPES

1. En équipe, les personnes apprenantes identifient « la situation indéterminée – la situation où les questions apparaissent, la situation de la confusion, de la sensation du problème : une observation active pour identifier les éléments déterminants et stables de la situation¹²⁷ » et au sujet de laquelle elles souhaitent faire enquête.
2. Les personnes suggèrent des pistes de problématisation à partir de leurs connaissances antérieures et circonscrivent les dimensions de la situation.
3. La détermination de la solution du problème : les personnes identifient des facteurs qui existent déjà (les faits) pour résoudre le problème par la recherche documentaire, de témoignages, etc.
4. Elles établissent des critères pour déterminer la qualité de la solution proposée.
5. Les personnes anticipent des pistes de résolution possibles, les proposent et discutent de leur potentiel et des conséquences possibles, les « testent » sur les plans logique, éthique, pratique.
6. La solution est graduellement construite en coordonnant les éléments de solution avec les faits.
7. L'opérationnalisation de la/des solutions est évaluée.
8. Chaque équipe communique/présente son travail aux autres équipes.
9. Chaque personne effectue un retour sur l'expérience, sa contribution à l'activité, ce qu'elle en a appris et comment cela se transpose à sa future activité professionnelle/la vie de tous les jours.

127 Piot, T. (2017). La démarche d'enquête de Dewey : un levier pédagogique au service de la formation des adultes éloignés de l'emploi. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (27). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.2076>

ADAPTATIONS POSSIBLES	■ Valoriser les situations complexes qui mobilisent/engagent plusieurs perspectives. ■ Accompagner l'identification des critères de sélection de la situation à traiter, sous forme d'aide-mémoire ou par modelage. ■ Accompagner la recherche documentaire. ■ Les principes de délibération/discussion peuvent faciliter l'inclusion de toutes les personnes dans le travail d'équipe.
CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES	■ Les personnes apprenantes peuvent avoir besoin d'être accompagnées dans la sélection de la situation pour s'assurer qu'elle est assez exigeante pour répondre aux critères d'évaluation de l'activité. ■ Le contrat d'équipe peut faciliter le travail et faire que toutes les personnes participent.
ORIENTATIONS D'ACTION TOUCHÉES	1. Accompagner le processus réflexif 2. S'assurer que les personnes apprenantes sont en action – critique, cognitive et constructive 3. Inciter les personnes apprenantes à l'autoréflexion relative à leur façon d'apprendre, de réfléchir et à leur rapport aux savoirs 4. Inscrire le développement des compétences intellectuelles dans un processus social et argumentatif
ENJEUX ET CONTRAINTES	■ L'enquête peut se dérouler sur une période plus ou moins longue, en classe ou hors de la classe (à l'exception de l'étape 7). ■ Le travail d'équipe peut être difficile à coordonner hors de la classe. ■ Il importe que la personne enseignante reste ouverte à des solutions novatrices, inattendues.

Pour en savoir plus

Pédagogies de l'enquête : pour explorer les diverses approches s'inscrivant dans la théorie de l'enquête de John Dewey ancrée dans la résolution collective de problème, l'enquête scientifique et le développement des compétences intellectuelles

Thievenaz, J. et Fabre, M. (2023). La Théorie de l'enquête de John Dewey : fondements, réception et usages dans la recherche francophone en éducation et formation. *Revue française de pédagogie*, (219), 129-178. <https://doi.org/10.4000/rfp.12978>

Une narration de l'expérience de professeur.e.s et étudiant.e.s engagé.e.s dans des communautés d'enquête en sciences de la santé

Ai, R., Bhatt, M., Chevrier, C., Ciccarelli, R., Grady, R. et al. (2008). *Choose your own inquiry*. University Press of America.

L'étude de cas comme approche pédagogique : recours à l'étude de cas pour maîtriser les concepts dans les cours de biologie et stimuler l'engagement cognitif

Bonney, K. M. (2015). Case study teaching method improves student performance and perceptions of learning gains. *Journal of microbiology & biology education*, 16(1), 21-28. <https://doi.org/10.1128/jmbe.v16i1.846>

La discussion et l'argumentation comme leviers de développement de la pensée critique, avec une proposition de structure favorisant le modelage du processus de raisonnement argumentatif

Kuhn, D. (2018). A role for reasoning in a dialogic approach to critical thinking. *Topoi*, 37(1), 121-128. <https://doi.org/10.1007/s11245-016-9373-4>



FAMILLE DES COMPÉTENCES
INFORMATIONNELLES

État de la question

La définition de la littératie informationnelle proposée par l'*Association of College Research Libraries*¹²⁸ a servi de base à la majorité des définitions subséquentes des compétences informationnelles. Les définitions se sont chronologiquement focalisées sur le processus de recherche d'information (p. ex. identifier, localiser, trouver, récupérer), son traitement (p. ex. analyser, évaluer, utiliser, communiquer, créer), puis son usage éthique et légal (p. ex. plagiat). Aujourd'hui, les compétences informationnelles sont définies par les bibliothécaires universitaires comme un ensemble de compétences durables, qui permettent aux personnes apprenantes d'apprendre à étudier, à effectuer des recherches d'information, à développer une approche critique des sources d'information, à être elles-mêmes productrices d'information de qualité et à pouvoir travailler en équipe, et ce, tout au long de leur vie, peu importe le contexte¹²⁹.

Dumouchel rappelle toutefois « qu'il n'existe pas de lien intrinsèque entre les technologies, les compétences à les utiliser et l'*information literacy*¹³⁰ » et que « les compétences de recherche, d'évaluation et d'utilisation doivent être mises en œuvre pour des informations sur tous les outils et supports possibles¹³¹ ». Ainsi, les compétences informationnelles s'inscriraient dans un processus d'apprentissage et, bien qu'elles soient aujourd'hui souvent soutenues par la compétence numérique s'en distingueraient par l'accent qu'elles placent sur les processus intellectuels plutôt que fonctionnels (p. ex. naviguer sur le Web).

128 American Library Association. *Association of College Research Libraries*. En ligne. <https://www.ala.org/acrl/about-acrl>

129 Lecea, M. et Perez-Stable, M. A. (2019). Success of reiterative instruction : Looking at faculty-librarian collaboration to improve information literacy in political science education. *College & Undergraduate Libraries*, 26(1), 35-51. <https://doi.org/10.1080/10691316.2019.1575305>

130 Dumouchel, G. (2016). *Les compétences informationnelles des futurs enseignants québécois sur le Web* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. p. 36. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18372>

131 *Ibid.*

Le *Référentiel de compétences informationnelles en enseignement supérieur*¹³² propose une définition de compétences informationnelles qui met de l'avant leur caractère flexible, dynamique, évolutif et collaboratif, duquel découlent les six fondements adoptés par l'*Association of College Research Libraries*¹³³ :

- « L'autorité est construite et contextuelle;
- La production de l'information est un processus;
- L'information a une valeur;
- La recherche savante est une démarche d'investigation;
- La production de savoirs résulte d'échanges;
- La recherche d'information est une exploration stratégique¹³⁴ ».

Dans leur recherche portant sur le déploiement des compétences associées aux six fondements de l'ACRL détaillés plus haut, Courcelles et ses collègues ont constaté que « seules 6 des 22 questions ont été réussies par plus de 50 % des répondants ». Les personnes apprenantes utiliseraient certaines stratégies d'une efficacité variable et « elles pourraient développer des stratégies plus efficaces¹³⁵ ».

Les résultats de recherches récentes permettraient de surcroît de reconnaître que la personne apprenante, avec d'autres, consomme, produit et diffuse des informations lorsqu'elle les interprète et en construit le sens pour apprendre. Toutefois, considérant l'abondance de sources d'informations et leur validité variable, et considérant que le rapport critique et éthique à l'information et à son usage doit faire l'objet d'un apprentissage, l'enseignement des compétences informationnelles fait l'objet de plusieurs recherches.

Les compétences informationnelles concernent la recherche, le traitement, l'utilisation et la diffusion de l'information, des processus qui se distinguent des outils (livres, revues, bases de données, etc.).

132 Courcelles, M., Papin, D., Séguin, C., Langevin Harnois, F. et Rondeau, E.-L. (2020). Portrait des compétences informationnelles des étudiants du réseau de l'Université du Québec : résultats d'enquête. *Documentation et bibliothèques*, 66(3), 5-15, <https://doi.org/10.7202/1071197ar>

133 Association of College and Research Libraries. Working Group on Intersections of Scholarly. (2013). *Communication and Information Literacy. Intersections of Scholarly Communication and Information Literacy: Creating Strategic Collaborations for a Changing Academic Environment*. Chicago, IL. <https://www.ala.org/sites/default/files/acrl/content/publications/whitepapers/Intersections.pdf>

134 *Ibid.*, p. 6.

135 *Ibid.*, p. 8.

Cet enseignement est parfois dispensé par une personne bibliothécaire et les recherches démontrant l'effet positif des interventions éducatives par les bibliothécaires sur le développement des compétences informationnelles se multiplient^{136,137,138}. Divers modèles d'intervention ont été étudiés, tels la formation documentaire, l'accompagnement individuel, les démonstrations en classe ou en bibliothèque, le cours crédité et l'autoformation en ligne, notamment¹³⁹. Volkanova et Freiman soulignent enfin qu'« une collaboration avec et le soutien des membres du corps professoral est un facteur essentiel dans l'intégration de l'enseignement des compétences informationnelles sur le campus¹⁴⁰ ».

Orientations d'action favorisant le développement de la famille de compétences

Les orientations d'action suivantes feraient consensus dans la recherche scientifique au sujet des pratiques qui favorisent le développement des compétences de cette famille de compétences.

1 : Amorcer le processus de toute activité, incluant une recherche d'information, par la formulation d'un questionnement qui permet de cibler le besoin

Les personnes apprenantes ont besoin de connaître les questions auxquelles elles tentent de répondre, afin d'identifier les mots-clés, d'ajuster leur recherche d'information et d'exploiter toute la richesse d'information disponible. Les stratégies qui favorisent ces processus doivent être apprises et se raffinent avec l'usage.

136 Rae, S. et Hunn, M. (2015). Assessing the impact of embedding online academic and information literacy resources into a first year business course. *Evidence Based Library and Information Practice*, 10(4), 95-111. <https://doi.org/10.18438/B80C76>;

137 Lecea, M. et Perez-Stable, M. A. (2019). Success of reiterative instruction : Looking at faculty-librarian collaboration to improve information literacy in political science education. *College & Undergraduate Libraries*, 26(1), 35-51. <https://doi.org/10.1080/10691316.2019.1575305>

138 Sullo, E. (2016). Engineering faculty indicate high levels of awareness and use of the library but tend to consult Google and Google Scholar first for research resources. *Evidence Based Library and Information Practice*, 11(3), 102-104. <https://doi.org/10.18438/B84K98>;

139 Aharony, N., Julien, H. et Nadel-Kritz, N. (2020). Survey of information literacy instructional practices in academic libraries. *Journal of Librarianship and Information Science*, 52(4), 964-971. <https://doi.org/10.1177/0961000619891762>

140 Volkanova, V. et Freiman, V. (2023). Introduction des compétences informationnelles dans un cours universitaire : avantages et enjeux d'une pratique innovante. *Canadian Journal of Academic Librarianship*, 9, 1-23. <https://doi.org/10.33137/cjal-rcbu.v9.41078>

2 : Situer les informations et les savoirs comme l'expression et la matérialisation des idées de personnes, qui doivent être reconnues comme telles par la citation

Les personnes apprenantes doivent être formées à reconnaître les auteur.trice.s des informations et à les citer comme sources, en raison des dimensions éthiques et légales de la propriété intellectuelle, mais également dans une perspective et de rigueur qui fonde l'argumentation raisonnée à la base du travail intellectuel.

3 : Engager les personnes apprenantes dans une tâche qui comporte un questionnement ouvert et exige une recherche d'information critique

Les personnes apprenantes tendent à chercher « la bonne réponse » et, selon les résultats de plusieurs recherches, à arrêter leur recherche d'information dès qu'elles considèrent l'avoir trouvée. Elles sont ainsi plus préoccupées par le repérage d'information que par son traitement, sa validation et son organisation. Les tâches qui leur sont proposées doivent ainsi exiger qu'elles dépassent le simple repérage, qu'elles confrontent les diverses perspectives contenues dans les sources, qu'elles remettent en question ces sources de façon critique.

4 : Exploiter et organiser l'information requérant la mobilisation de stratégies et d'outils qui sont appris en situation authentique de recherche

Les stratégies d'exploitation et d'organisation de l'information doivent être explorées, testées et évaluées par la personne apprenante en fonction des besoins liés à la tâche, de ses façons d'apprendre, de son domaine d'études, notamment. Elles s'apprennent ainsi nécessairement en situation authentique de recherche. Comme ces stratégies sont multiples et souvent inconnues des personnes apprenantes, elles doivent y être initiées.

Facilitateurs et points de vigilance

Facilitateurs

Il pourrait être pertinent ou aidant de :

- S'assurer de la collaboration entre les personnes enseignantes et les bibliothécaires, qui est fondamentale pour le développement des compétences informationnelles des personnes apprenantes;
- Tenir compte du domaine d'études, afin de cibler les ressources et stratégies informationnelles les plus efficaces et appropriées pour les personnes apprenantes;
- Favoriser des activités en bibliothèque, afin que les personnes apprenantes s'y sentent plus à l'aise;
- Inviter les personnes apprenantes à évaluer l'information et distinguer les types de sources selon des critères de scientificité, pertinence, rigueur et validité;
- Former les personnes apprenantes à questionner les sources et à corroborer les informations;
- Former les personnes apprenantes à organiser l'information pour en faciliter la mobilisation.

Points de vigilance

- Les démonstrations magistrales, bien que moins chronophages et complexes à réaliser que les activités authentiques (juste à temps, juste en humeur) ont moins d'effets sur le développement des compétences que les formations en situation, où les personnes apprenantes sont actives.

Exemples de pratiques prometteuses

Les pratiques prometteuses présentées ici ont été choisies pour représenter les trois ordres d'enseignement. Certaines pratiques peuvent être mises en œuvre aux trois ordres. Le choix est également éclairé en fonction de la nature novatrice, interactive, réflexive et/ou autonomisante de la pratique.

1 Anti-recherche

PRATIQUE PROPOSÉE

Les personnes apprenantes rédigent un texte sans sources, puis produisent une bibliographie annotée sur le même sujet afin de constater l'importance de s'appuyer sur la recherche et sur les sources d'informations fiables.

RÉFÉRENCE

Hosier, A. (2015). Teaching information literacy through 'un-research'. *Communications in Information Literacy*, 9(2), 126-135. <https://doi.org/10.15760/comminfolit.2015.9.2.189>

ORDRE D'ENSEIGNEMENT

☐ Secondaire ☐ Collégial ☒ Universitaire

CADRE D'EXPÉRIMENTATION

- Cours sur les compétences informationnelles dans un programme universitaire de formation à l'enseignement
- Activité qui remplace une tâche de bibliographie annotée

ÉTAPES

1. Les personnes apprenantes doivent rédiger une dissertation sur un sujet de leur choix, en n'utilisant que leurs connaissances existantes. Elles ne peuvent faire aucune recherche, citer des sources, présenter des citations. Elles sont encouragées à remplir les « trous » dans leurs connaissances avec leur imagination.
2. Une fois la dissertation terminée, les personnes apprenantes doivent élaborer une bibliographie annotée pour construire un approfondissement de la dissertation initiale. Elles doivent :
 - choisir une source qui soutient un argument ou un postulat avancé dans la dissertation et expliquer en quoi cette source appuie l'argument ;
 - choisir une source qui ajoute une nouvelle information et expliquer l'effet de cette information sur la dissertation initiale ;
 - choisir une source qui invalide ou conteste un argument ou un postulat de la dissertation initiale et expliquer comment l'intégrer à la dissertation initiale ;
 - choisir une citation qui bonifierait la dissertation initiale et expliquer en quoi elle le ferait.
3. Les personnes apprenantes doivent ensuite répondre à des questions de réflexion :
 - Quel niveau d'expertise croyais-tu détenir relativement au sujet de ta dissertation initiale ? Te sentais-tu à l'aise de rédiger sans faire de recherche ? As-tu avancé des éléments dont tu n'étais pas certain-e ?
 - Qu'as-tu appris de ta recherche dans la 2^e étape relativement au sujet de ta dissertation ? Est-ce que les sources que tu as trouvées modifient ta compréhension du sujet ?
 - Quelles recherches, le cas échéant, aimerais-tu faire pour approfondir ta compréhension du sujet ?
 - Est-ce que tu recommanderais ta dissertation initiale à quelqu'un qui fait une recherche sur le sujet ? Est-ce que tu lui recommanderais ta dissertation modifiée avec la bibliographie annotée ? Pourquoi ?

ADAPTATIONS POSSIBLES	■ Permettre la rédaction initiale en équipe. ■ Assigner le même sujet à toutes les personnes apprenantes afin de favoriser ensuite la discussion et la coconstruction de sens. ■ Permettre aux personnes apprenantes de répondre aux questions de réflexion à l'oral (enregistrement).
CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES	■ Il est important de ne pas « corriger » la dissertation initiale. ■ Il peut être pertinent d'intégrer une séance sur les outils d'organisation d'une bibliographie annotée à la 2^e étape. ■ La rédaction de la dissertation initiale doit se faire en classe, sans les ordinateurs.
ORIENTATIONS D'ACTION TOUCHÉES	2. Situer les informations et les savoirs comme l'expression et la matérialisation des idées de personnes, qui doivent être reconnues comme telles par la citation. 3. Engager les personnes apprenantes dans une tâche qui comporte un questionnement ouvert et exige une recherche d'information critique. 4. Exploiter et organiser l'information requérant la mobilisation de stratégies et d'outils qui sont appris en situation authentique de recherche.
ENJEUX ET CONTRAINTES	■ Certaines personnes apprenantes ont peine à démarrer une rédaction et les personnes apprenantes ont des rythmes de rédaction variables. ■ La longueur de la dissertation initiale doit concorder avec le temps disponible en une séance de cours.

2 Qui choisit ce qui est diffusé ?

PRATIQUE PROPOSÉE	Questionner les sources d'information, les enjeux économiques et technologiques et les contextes de diffusion qui y sont associés en étudiant le cas de Google Scholar.
RÉFÉRENCE	Warren, S. et Duckett, K. (2010). "Why does Google Scholar sometimes ask for money?" Engaging science students in scholarly communication and the economics of information. <i>Journal of Library Administration</i> , 50(4), 349-372. https://doi.org/10.1080/01930821003667021
ORDRE D'ENSEIGNEMENT	☐ Secondaire ☒ Collégial ☒ Universitaire
CADRE D'EXPÉRIMENTATION	■ Cours universitaire optionnel sur la communication pour la science et la recherche ■ Cours enseigné par une personne bibliothécaire dans une diversité de programmes

ÉTAPES	1. Demander aux personnes apprenantes d'effectuer une recherche sur Google à partir d'une question de recherche assignée et d'établir la liste des sources présentées dans les 10 premières sorties 2. Répéter l'exercice avec Google Scholar. Quelles différences remarquent-elles au sujet des sources de l'un et l'autre ? Lesquelles sont accessibles ? Lesquelles renvoient vers un site payant ? Quels sont les sites les plus communs ? Pourquoi est-ce le cas ? 3. Demander aux personnes apprenantes de refaire l'exercice avec les bases de données de la bibliothèque. Quelles sont les différences en termes de sources répertoriées ? En termes d'accessibilité ? Pourquoi croyez-vous que c'est ainsi ? 4. Demander aux personnes apprenantes de répondre aux questions suivantes : – Pourquoi un.e auteur.trice voudrait publier son article dans une revue révisée par les pairs plutôt que dans un blogue ? – Qu'est-ce qui distingue une revue révisée par les pairs ? – Quelles sont les différences entre les informations qui s'y trouvent et celles que l'on trouve sur Wikipédia ou d'autres sources semblables ? – Les revues indexées dans les bases de données des bibliothèques vous sont accessibles gratuitement. Comment cela est-il possible ? 5. La personne enseignante revoit avec les personnes apprenantes les couts de l'indexation dans Google et Google Scholar, quelles sont les revues qui en sont exclues, quels sont les couts des bases de données pour les bibliothèques, etc., afin de réfléchir avec elles sur les effets de ce qui est exclu et de ce qui est promu.
ADAPTATIONS POSSIBLES	■ Réaliser le travail en équipe. ■ Fournir un gabarit des questions pour faciliter le travail. ■ Faire visionner <i>Peer Review in 5 Minutes</i>¹⁴¹ avec les sous-titres. ■ Faire visionner <i>Beneath the Surface</i>¹⁴² avec les sous-titres.
CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES	■ Cette activité se déroule idéalement dans une salle équipée d'ordinateurs. ■ Il demeure efficace de donner un temps fixe pour chaque étape de l'activité afin de garder les personnes centrées sur la tâche.
ORIENTATIONS D'ACTION TOUCHÉES	3. Engager les personnes apprenantes dans une tâche qui comporte un questionnement ouvert et exige une recherche d'information critique. 4. Exploiter et organiser l'information requiert la mobilisation de stratégies et d'outils qui sont appris en situation authentique de recherche.
ENJEUX ET CONTRAINTES	■ Il est pertinent d'aborder les bases de données libres de droits. ■ Les personnes apprenantes doivent disposer d'un ordinateur pendant la séance de cours. ■ Il faut disposer de l'équipement pour visionner les deux capsules vidéo en classe.

141 NC STATE University Libraries. (s.d.). « Peer Review in 5 minutes ».

142 NC STATE University Libraries. (s.d.). « Wikipedia: Beneath the Surface ». <https://www.lib.ncsu.edu/tutorials/wikipedia>

3 Jeu d'évasion pour développer les compétences informationnelles

PRATIQUE PROPOSÉE

Les personnes apprenantes doivent résoudre une série d'énigmes en un lieu et en un temps prescrits pour éviter une « conséquence ».

RÉFÉRENCE

Pinard, M. (2020). Un jeu d'évasion pour développer les compétences informationnelles. *Documentation et bibliothèques*, 66(3), 29-37. <https://doi.org/10.7202/1071199ar>

ORDRE D'ENSEIGNEMENT

☐ Secondaire ☒ Collégial ☐ Universitaire

CADRE D'EXPÉRIMENTATION

- Cours collégial au Québec
- En bibliothèque
- À la suite d'une formation sur le plagiat

ÉTAPES

1. Présenter la situation à résoudre aux personnes apprenantes : « Vous avez été pris en flagrant délit de plagiat. Le vice-doyen (affaires étudiantes) vous a "enfermés" dans la bibliothèque et vous avez une heure pour lui prouver que vous êtes capables d'utiliser les ressources de la bibliothèque correctement et de manière éthique, sinon vous serez expulsés de votre programme d'étude¹⁴³ ».
2. Les personnes apprenantes sont divisées en équipes de 5 personnes, chaque équipe disposant d'énigmes différentes à résoudre. Chaque énigme est identifiée par un collant de couleur (rouge, bleu, vert ou jaune) pour que chacune sache si l'indice trouvé lui appartient ou non.
3. Au début de l'activité, chaque équipe reçoit une enveloppe comprenant un document avec les règles du jeu ainsi que des explications sur le fonctionnement du catalogue de la bibliothèque et la manière de l'utiliser; trois coupons si l'équipe avait besoin d'aide; la carte de visite de la bibliothécaire sur laquelle il est écrit de passer à son bureau ainsi que la première énigme. La résolution de la première énigme mène aux prochaines.
4. Les personnes apprenantes peuvent résoudre les énigmes de façons différentes, chaque façon les mettant en contact avec les ressources de la bibliothèque, les normes de référencement, la validation de l'information. Les choix possibles sont présentés dans le schéma suivant¹⁴⁴ :

143 Pinard, M. (2020). Un jeu d'évasion pour développer les compétences informationnelles. *Documentation et bibliothèques*, 66(3), p. 32.

144 *Ibid.*, p. 33.

ÉTAPES (SUITE)

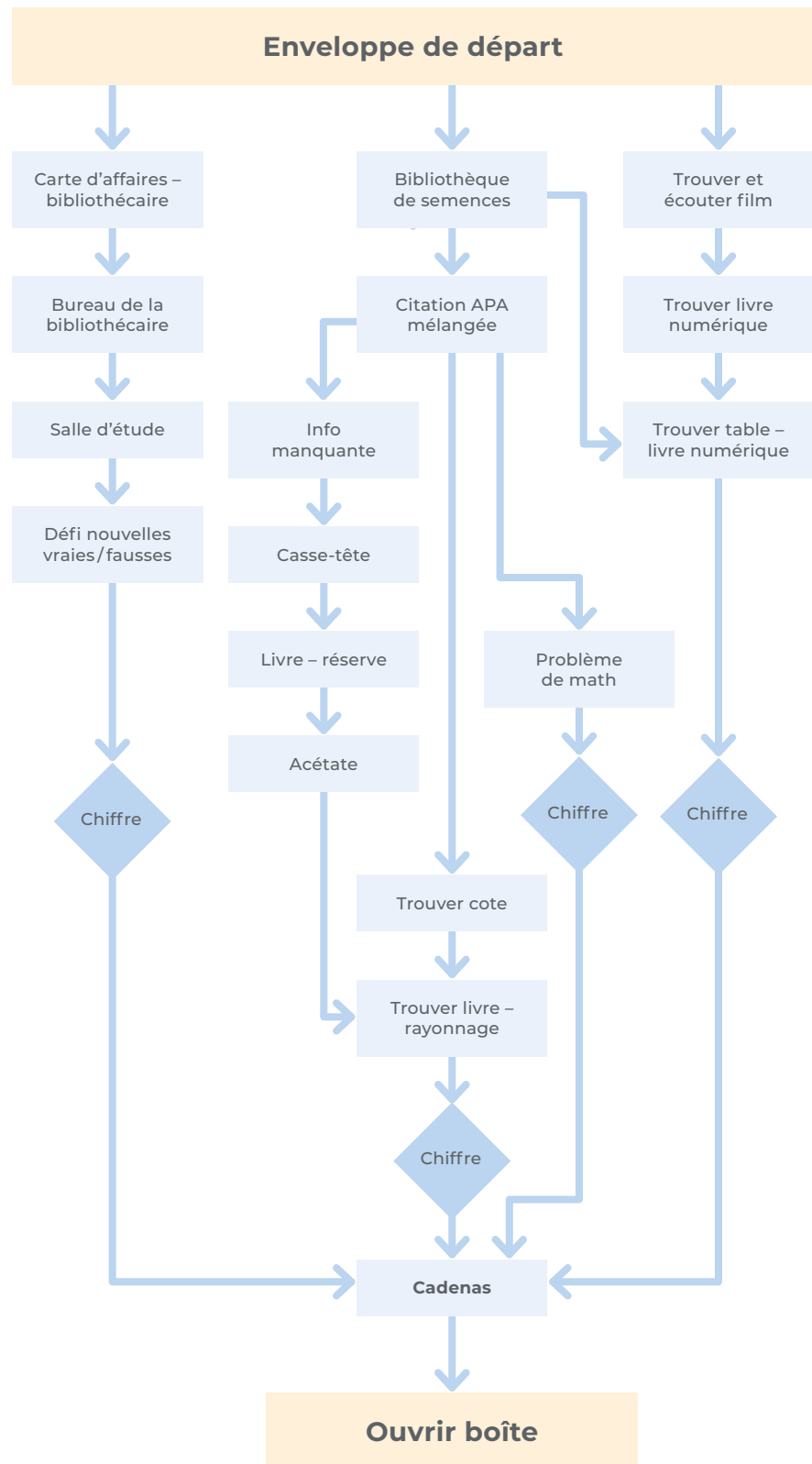


Figure 7 : Organigramme des énigmes

ADAPTATIONS POSSIBLES	■ Réduire le nombre d'énigmes. ■ S'assurer que les énigmes sont disponibles dans des formats divers. ■ Permettre aux personnes apprenantes de constituer leur propre équipe par affinité ou constituer les équipes en fonction de la diversité.
CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES	■ S'assurer que les énigmes ne sont pas trop complexes. ■ Faire une visite guidée de la bibliothèque dans une séance préalable peut faciliter la réalisation du jeu et réduire la frustration des personnes apprenantes. ■ S'assurer que le bruit des équipes est minimal afin de ne pas déranger les personnes apprenantes qui travaillent.
ORIENTATIONS D'ACTION TOUCHÉES	2. Situer les informations et les savoirs comme l'expression et la matérialisation des idées de personnes, qui doivent être reconnues comme telles par la citation 3. Engager les personnes apprenantes dans une tâche qui comporte un questionnement ouvert et exige une recherche d'information critique 4. Exploiter et organiser l'information requérant la mobilisation de stratégies et d'outils qui sont appris en situation authentique de recherche
ENJEUX ET CONTRAINTES	■ Le jeu ne peut accueillir qu'un nombre limité de personnes apprenantes à la fois. ■ La durée du jeu n'est que d'une heure.

Pour en savoir plus

Au sujet des approches critiques pour le développement des compétences informationnelles

Tewell, E. (2015). A decade of critical information literacy: A review of the literature. *Communications in Information Literacy*, 9(1), 24-43. <https://doi.org/10.15760/comminfolit.2015.9.1.174>

Au sujet de la conception universelle de l'apprentissage pour le développement des compétences informationnelles

Chodock, T. et Dolinger, E. (2009). Applying universal design to information literacy: Teaching students who learn differently at Landmark College. *Reference & User Services Quarterly*, 49(1), 24-32. <https://doi.org/10.5860/rusq.49n1.24>

Au sujet des compétences informationnelles des personnes apprenantes au Québec

Courcelles, M., Papin, D., Séguin, C., Langevin Harnois, F. et Rondeau, E.-L. (2020). Portrait des compétences informationnelles des étudiants du réseau de l'Université du Québec : résultats d'enquête. *Documentation et bibliothèques*, 66(3), 5-15. <https://doi.org/10.7202/1071197ar>

État de la question

Le numérique en éducation ne nous laisse pas indifférents. Pour certaines personnes, il constitue un levier extraordinaire pour apprendre tandis que pour d'autres, il est la source de nombreux problèmes. L'avènement du numérique a profondément modifié le paysage de l'éducation, et les recherches sur le sujet sont foisonnantes. Les avancées technologiques rapides des dernières années (Internet, médias sociaux, intelligence artificielle, etc.) et les innovations qui se succèdent sans cesse amènent de nombreuses possibilités en éducation. Il apparaît pertinent de faire ressortir un point de vigilance concernant la polarisation des points de vue ou par rapport à une vision réductrice du numérique qui s'articulerait autour d'outils numériques sans égard au contexte et à des usages pédagogiques, mais aussi dans une perspective réflexive, éthique et critique. Or il peut être intéressant de voir les possibilités des outils numériques, mais l'intention pédagogique devrait rester la première préoccupation de la personne enseignante.

Les enjeux du numérique dans la société nous interpellent constamment, et ce, autant sur le plan personnel que professionnel. Développer sa compétence numérique est une clé importante pour mieux rendre compte des avantages et des limites du numérique en éducation.

Malgré la pertinence du recours au numérique en éducation, notamment pour collaborer¹⁴⁵, pour soutenir la créativité¹⁴⁶ ou pour personnaliser l'apprentissage, globalement, son utilisation pour favoriser les apprentissages resterait souvent limitée et plusieurs recherches le mentionnent¹⁴⁷. Ces limites pourraient être réduites par la mise en œuvre de formations des personnes enseignantes, par l'aménagement des horaires, du soutien pédagogique et technique, en assurant l'accès aux infrastructures fiables, notamment, ainsi qu'aux technologies et ressources associées, tant pour les personnes apprenantes qu'enseignantes.

Exposer les élèves et les personnes apprenantes aux technologies ne suffirait pas pour s'assurer qu'elles développent des compétences numériques. Les résultats des recherches réalisées au sujet du développement de ces compétences tendent à indiquer qu'il exigerait de dépasser la consommation des produits numériques afin de rendre les personnes apprenantes actives

145 Stockless, A., Villeneuve, S., Bédard, L., Bisailon, J., Tremblay, C. et Leduc, D. (2022). La Boussole numérique éducative : développement d'un outil d'autoévaluation des usages pédagogiques du numérique du personnel enseignant. *Médiations et médiatisations*, (12), 144-157. <https://doi.org/10.52358/mm.vi12.297>

146 Romero, M. (2018). Développer la pensée informatique pour démystifier l'intelligence artificielle. *Société informatique de France*, (12), 67-75. <https://doi.org/10.48556/SIF.1024.12.67>

147 Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T. et Duckworth, D. (2020). *Preparing for life in a digital world. IEA International Computer and Information Literacy 2018. International Report*. Springer Open. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-38781-5>

comme initiatrices de création de contenus, d'interactions et d'outils numériques et évaluatrices – critiques, éthiques – de ces médias et outils^{148,149}. Plus les personnes apprenantes comprennent comment fonctionnent les technologies, plus elles seraient susceptibles de les utiliser dans une variété de contextes et pour une variété d'intentions. Lemieux souligne à cet égard qu'il importerait de passer « d'enseigner *par* le numérique » à « enseigner *pour* le numérique¹⁵⁰ ». Roy, Garaud et Poellhuber précisent sur ce point que « lorsque l'on fait référence à la perception d'utilité pédagogique d'un outil, cela comprend son potentiel motivationnel, son aspect facilitateur dans les études et toute perception que l'apprenant peut avoir du potentiel à des fins pédagogiques¹⁵¹ ». Il s'agit ici de conditions fondamentales pour la pratique enseignante.

Plusieurs chercheurs et chercheuses soulignent en effet l'importance de la perception qu'ont les personnes apprenantes de l'utilité du numérique pour les études et leur sentiment de compétence dans leur utilisation effective à cette fin. Si l'utilisation active du numérique favorise le développement des compétences, elle devrait être perçue comme utile pour réaliser les tâches liées aux études, d'une part, et intégrée aux études comme le sont, dans la vie quotidienne, le réseautage et la communication par le numérique, d'autre part. Jiménez-Cortés, Vico-Bosch et Rebollo-Catalàn¹⁵² soulèvent par ailleurs que le développement des compétences numériques *pour* l'apprentissage est soutenu par le développement des stratégies d'autorégulation dans l'apprentissage, particulièrement lorsqu'il est question de l'apprentissage autonome par expérimentation ou tutoriel, dans une capsule vidéo, par exemple.

Cette dernière pratique, agencée à l'expérimentation avec les outils et médias numériques, aurait des effets bénéfiques pour le développement des compétences numériques, particulièrement chez les personnes apprenantes ayant un sentiment de compétence plus faible. Les résultats de la recherche de Jiménez-Cortés et ses collègues auprès d'étudiantes universitaires indiquent que celles dont les expériences d'apprentissage combinent des pratiques d'enseignement-apprentissage conventionnelles, collaboratives et autonomes développent leurs compétences numériques de façon plus importante que celles qui apprenaient de façon autonome ou collaborative seulement. McGuinness et Fulton¹⁵³ ont pour leur part constaté que le recours aux tutoriels en ligne, combiné à l'enseignement en classe, soutenait le développement des compétences numériques et permettaient aux personnes apprenantes d'apprendre à leur rythme tout en bénéficiant d'un accompagnement expert. Les chercheuses proposent d'imbriquer des occasions de développer les compétences numériques selon une logique de réponse aux besoins des personnes apprenantes face à une tâche.

148 Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2017). *15 clues to support the Education 2030 Agenda*. UNESCO International Bureau of Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259069>

149 Romero-García, C., Buzón-García, O. et de Paz-Lugo, P. (2020). Improving Future Teachers' Digital Competence Using Active Methodologies. *Sustainability* 12(18), 77-98. <https://doi.org/10.3390/su12187798>

150 Lemieux, M.-M. (2021). Inégalités, compétences et conditions numériques. *Revue internationale des technologies en universitaire*, 18(1), 157-169. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-14>

151 Roy, N., Gareau, A. et Poellhuber, B. (2018). Les natifs du numérique aux études : enjeux et pratiques. *La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 44(1), 1-24.

152 Jiménez-Cortés, R., Vico-Bosch, A. et Rebollo-Catalàn, A. (2017). Female university student's ICT learning strategies and their influence on digital competence. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14, 1-12.

153 McGuinness, C. et Fulton, C. (2019). Digital literacy in higher education : A case study of student engagement with e-tutorials using blended learning. *Journal of Information Technology Education : Innovations in Practice*, 18, 1-28. <https://doi.org/10.28945/4190>

La création d'environnements d'apprentissage centrés sur la résolution de problèmes à l'aide du numérique soutient également le développement des compétences numériques. Romero-García, Buzón-García et De Paz-Lugo¹⁵⁴ identifient en ce sens une série d'activités de création d'outils numériques favorisant le développement des compétences numériques.

Orientations d'action favorisant le développement de la famille de compétences

Les orientations d'action suivantes feraient consensus dans la recherche scientifique au sujet des pratiques qui favorisent le développement des compétences de cette famille de compétences.

Les enjeux du numérique dans la société nous interpellent constamment, et ce, autant sur le plan personnel que professionnel. Développer sa compétence numérique est une clé importante pour mieux rendre compte des avantages et des limites du numérique en éducation.

1 : Accompagner les personnes apprenantes dans l'autoévaluation de leurs compétences numériques

Prendre conscience de ses compétences numériques est une démarche essentielle pour réfléchir au potentiel du numérique, prendre confiance en ses capacités et bien saisir ce qu'il faut développer. Des outils d'autoévaluation sont accessibles autant pour les personnes enseignantes que pour les personnes apprenantes, par exemple, la Boussole numérique éducative (<https://numeduca.uqam.ca>) sur les usages pédagogiques du numérique ou le site competencenumerique.ca. Ces plateformes sont en accès libre et peuvent donner un aperçu en temps réel du niveau de maîtrise de la compétence numérique.

¹⁵⁴ Romero-García, C., Buzón-García, O. et De Paz-Lugo, P. (2020). Improving Future Teachers' Digital Competence Using Active Methodologies. *Sustainability*, 12(18), 77-98. <https://doi.org/10.3390/su12187798>

2. Ancrer le développement des compétences numériques dans une intention pédagogique favorisant l'activité des personnes apprenantes, dans une dynamique itérative, suivant l'évolution technologique

Avec les développements technologiques qui se succèdent, par exemple l'IAG, l'évolution du contexte d'enseignement et les possibilités pédagogiques du numérique, une démarche de développement des compétences (pro)active permettrait aux personnes apprenantes comme enseignantes de mieux appréhender ces évolutions. Par la suite, les personnes sont amenées à utiliser le numérique pour apprendre et enseigner, mais aussi pour mieux soutenir le développement des compétences numériques des personnes apprenantes. À cet égard, il peut être pertinent d'inciter les personnes apprenantes à explorer de nouvelles technologies par l'expérimentation et de réfléchir à leur potentiel pour leur apprentissage. L'élaboration d'un répertoire d'outils et de plateformes numériques, évalués par la personne apprenante pour leur pertinence pour les études, peut également être utile.

3. Développer chez les personnes apprenantes une réflexion critique des usages du numérique

Une réflexion critique sur ses usages du numérique doit être mise en œuvre afin de s'assurer qu'ils répondent bien à ses intentions et besoins. Une réflexion critique des usages pédagogiques du numérique permet à la personne enseignante de justifier ses choix en fonction de ses intentions pédagogiques et de son contexte d'enseignement et de mettre en place des conditions favorables auprès des personnes apprenantes afin qu'elles puissent aussi développer une réflexion critique sur le numérique.

4. Adopter le design pédagogique pour imbriquer le numérique dans les activités d'apprentissage

Le design pédagogique est une méthode systématique de planification de l'enseignement. Il comprend généralement les phases d'analyse, de design, de conception et d'évaluation. La pertinence du design pédagogique réside dans sa capacité à répondre aux besoins diversifiés des personnes apprenantes. Cela permet aussi une meilleure cohérence des activités d'apprentissage en lien avec son contexte et des ressources qui sont à la disposition de la personne enseignante en concentrant les efforts sur les méthodes et les activités les plus susceptibles de produire des résultats d'apprentissage optimaux. En somme, le design pédagogique offre un cadre structuré et réfléchi pour créer des expériences d'apprentissage engageantes et optimales pour les personnes apprenantes.

5. Tirer avantage du numérique afin de personnaliser les apprentissages des personnes apprenantes

La personnalisation de l'apprentissage avec le numérique consiste à adapter l'expérience éducative en fonction des besoins des personnes apprenantes. Le numérique facilite la diffusion du contenu, des activités d'apprentissage adaptés au rythme de la personne apprenante. Le numérique est aussi utile pour récolter des traces afin de recommander un parcours d'apprentissage individualisé et fournir des rétroactions personnalisées en temps réel. La pertinence de la personnalisation de l'apprentissage avec le numérique vise à mieux répondre aux besoins de chaque personne apprenante.

Facilitateurs et points de vigilance

Facilitateurs

Il pourrait être pertinent ou aidant de :

Multiplier les activités et moyens pour développer les compétences numériques, notamment en :

- Favorisant le recours combiné à des activités autonomes (tutoriels, expérimentation), collaboratives (travaux d'équipe, forum, wiki, etc.) et conventionnelles (prises en charge par la personne enseignante) ;
- Créant des environnements d'apprentissage orientés vers la résolution de problèmes concrets à l'aide du numérique ;
- Favorisant des activités de création et de diffusion de contenus, d'analyse critique et éthique des outils et usages numériques, technologiques pour les études et plus largement ;
- Intégrant des critères d'évaluation liés à l'usage créatif, pertinent, critique et éthique du numérique dans les travaux ;
- Offrant un service de tutorat numérique pour les personnes apprenantes qui en auraient besoin ;
- Offrant des ateliers dédiés dans ou hors des cours : sécurité, usages éthiques du numérique, etc.

Assurer, sur le plan institutionnel, un soutien auprès des personnes enseignantes et apprenantes pour :

- Répondre aux besoins des personnes enseignantes et apprenantes ;
- Assurer une pérennité dans les changements de pratiques pédagogiques avec le numérique ;
- Inscrire le développement des compétences dans des activités collaboratives, comme une communauté d'apprentissage.

La mise en place d'un leadership pédagogique en lien avec le numérique :

- Permet aux personnes enseignantes d'être guidées dans leurs usages pédagogiques du numérique ;
- Permet de développer une stratégie pour la formation des personnes apprenantes ;
- Favorise la mise en place de ressources adaptées aux besoins du contexte ;
- Met de l'avant le développement professionnel ;
- Favorise le réseautage ;
- Favorise le mentorat ;
- Fait la promotion d'une culture de partage.

Points de vigilance

1. Les inégalités numériques

Il se pourrait que la présence d'inégalités numériques¹⁵⁵ – sur le plan de l'avoir (accès aux technologies numériques), du savoir (compétences et connaissance acquises des usages technologiques possibles) et du pouvoir (capacité de se servir du numérique et de déployer ses compétences pour ses intérêts, tels ses apprentissages, son développement personnel et professionnel) – nuisent aux expériences d'apprentissage par le numérique des personnes apprenantes. Il importe de s'assurer que toutes les personnes apprenantes disposent de l'accès aux technologies et du soutien nécessaire pour développer savoir et pouvoir numériques.

2. Le manque de formation des personnes enseignantes

Avec les innovations qui se succèdent les unes aux autres, les besoins de formation sont importants et le risque pour certaines personnes enseignantes est d'augmenter leur fracture numérique quant à leur compétence numérique. Ce point de vigilance a une incidence directe sur les personnes enseignantes qui ne seront pas en mesure de mettre en œuvre des activités pédagogiques avec le numérique pour soutenir l'apprentissage des personnes apprenantes, mais aussi de soutenir le développement de la compétence des personnes apprenantes.

3. Le manque de ressources

Le second point de vigilance concerne les ressources matérielles (l'infrastructure technologique, par exemple l'accès aux réseaux) ou les ressources numériques (logiciels, outils ou outils pédagogiques). L'accès à des ressources reste un enjeu important pour les personnes enseignantes qui souhaitent utiliser le numérique en contexte pédagogique. Les ressources doivent non seulement être disponibles, mais également fiables.

155 Collin, S. (2013, 5 octobre). Les inégalités numériques en éducation : une synthèse. *Adjectif.net*. <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article254>

Exemples de pratiques prometteuses

Les pratiques prometteuses présentées ici ont été choisies pour représenter les trois ordres d'enseignement. Certaines pratiques peuvent être mises en œuvre aux trois ordres. Le choix est également éclairé en fonction de la nature novatrice, interactive, réflexive et/ou autonomisante de la pratique.

1 Développer les compétences numériques par la création d'outils d'apprentissage

PRATIQUE PROPOSÉE	Activités de création, de diffusion et d'analyse de contenus numériques par et pour les personnes apprenantes.
RÉFÉRENCE	Romero-García, C., Buzón-García, O. et de Paz-Lugo, P. (2020). Improving Future Teachers' Digital Competence Using Active Methodologies. <i>Sustainability</i> , 12(18), 77-98. https://doi.org/10.3390/su12187798
ORDRE D'ENSEIGNEMENT	☐ Secondaire ☐ Collégial ☒ Universitaire
CADRE D'EXPÉRIMENTATION	Expérimentation d'activités d'apprentissage collaboratif par le recours aux outils numériques dans la formation de personnes apprenantes au deuxième cycle universitaire dans un programme de formation à l'enseignement de la biologie et de la géologie en contexte distantiel synchrone. Il s'agit d'une activité de résolution de problèmes.
ÉTAPES	1. Choisir le contenu à aborder et s'assurer de son appropriation par les personnes apprenantes (ici, avec la plateforme Edpuzzle). 2. Présenter les finalités de l'activité d'apprentissage à créer et expliquer comment utiliser l'outil numérique (10 minutes). 3. Présenter les critères d'évaluation. 4. Créer les équipes et leur assigner une salle de conférence virtuelle. 5. Circuler pour soutenir l'expérimentation des personnes apprenantes avec l'outil numérique. 6. Favoriser l'interaction entre les équipes via le forum de discussion. 7. Offrir une rétroaction collective via un forum de discussion.

ÉTAPES (SUITE)

Exemple : six activités de création, de diffusion, d'analyse

Activités	Outils et utilisation ¹⁵⁶
CRÉER UNE COURSE AU TRÉSOR POUR LES PERSONNES APPRENANTES	Sous le format d'une page Web avec Google Sites ¹⁵⁷ . Selon le contenu à maîtriser, une série de questions sont élaborées et des pages contenant les pistes de réponses proposées. Les personnes apprenantes font leurs recherches sur ces pages pour répondre aux questions. La question principale est posée et la réponse est contenue à travers les réponses à la série de questions précédentes.
ANALYSE COLLECTIVE D'UN TEXTE	Avec l'application Perusall ¹⁵⁸ , qui permet aux personnes apprenantes d'interagir en temps réel sur un texte à analyser, dans une démarche analogue au cercle de lecture.
COCONSTRUCTION D'UNE SÉANCE DE COURS	Avec l'application Linoit ¹⁵⁹ (alternative : Miro ¹⁶⁰), construction collaborative sur une plateforme de gestion de projet collaborative de type tableau.
CRÉATION D'UNE CARTE MENTALE COLLABORATIVE	Avec l'application Mindmeister ¹⁶¹ , organiser le contenu d'un cours.
CRÉER UNE VIDÉO	Création d'une vidéo motivationnelle pour les études avec l'application ScreenPal ¹⁶² .
DÉVELOPPER UN QUESTIONNAIRE	Pour accompagner l'autoévaluation par les personnes apprenantes, développer un questionnaire d'évaluation en ligne avec l'application Socrative ¹⁶³ .

ADAPTATIONS POSSIBLES

- Assigner des rôles précis aux membres du groupe pour favoriser la participation de tout le monde.
- Fournir un tutoriel pour accompagner l'utilisation de l'outil.
- Au besoin, offrir une période de travail à l'extérieur de la classe.

156 Certains outils mentionnés dans ce document pourraient être ou devenir payants à l'avenir.

157 Google Sites. Plateforme Web. <https://sites.google.com/>

158 Perusall. Plateforme Web. <https://www.perusall.com/>

159 Linoit. Plateforme Web. <http://linoit.com>

160 Miro. Plateforme Web. <http://miro.com>

161 Mindmeister. Logiciel. <https://www.mindmeister.com/>

162 ScreenPal. Logiciel. <https://screencast-o-matic.com/>

163 Socrative. Plateforme Web. <https://www.socrative.com>

CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES

- Minuter l'activité afin de garder les personnes apprenantes centrées sur la tâche.
- Favoriser la collaboration avec un contrat de travail d'équipe.
- Rappeler aux personnes apprenantes que l'activité qu'elles créent doit permettre aux destinataires d'apprendre le contenu.
- Demander aux personnes apprenantes d'évaluer la pertinence et la qualité de l'outil et d'envisager d'autres utilisations potentielles.
- Encourager la réflexion sur le processus de collaboration et l'importance du travail d'équipe dans l'apprentissage.

ORIENTATIONS D'ACTION TOUCHÉES

2. Ancrer le développement des compétences numériques dans une intention pédagogique favorisant l'activité des personnes apprenantes, dans une dynamique itérative, suivant l'évolution technologique
3. Développer chez les personnes apprenantes une réflexion critique des usages du numérique
4. Adopter le design pédagogique pour imbriquer le numérique dans les activités d'apprentissage

ENJEUX ET CONTRAINTES

- Besoin d'une infrastructure technologique fiable.
- Temps nécessaire pour la planification et la coordination.
- Gestion des interactions et de conflits potentiels.

2 Dilemme autour d'un enjeu : un jeu sérieux

PRATIQUE PROPOSÉE

Activité de ludification d'apprentissage par dilemme. Nous proposons que l'objet d'apprentissage et le dilemme se situent dans le domaine des enjeux liés au numérique (intelligence artificielle, robotisation, désinformation, hypertrucage, etc.).

RÉFÉRENCE

Alt, D. et Raichel, N. (2020). Enhancing perceived digital literacy skills and creative self-concept through gamified learning environments: Insights from a longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 101. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101561>

ORDRE D'ENSEIGNEMENT

☐ Secondaire ☐ Collégial ☒ Universitaire

CADRE D'EXPÉRIMENTATION

Dans un cours de la deuxième année du programme de baccalauréat en enseignement, à l'aide d'une plateforme de ludification, les personnes apprenantes créent une histoire dont émerge un problème ouvert. Cinq solutions possibles, ancrées dans des perspectives différentes, portées par des personnages créés par les personnes apprenantes permettent d'explorer les enjeux sous différents angles.

ÉTAPES	Sur une plateforme de ludification, les personnes apprenantes doivent : ■ Construire une histoire ayant pour objet les contenus à maîtriser comportant un problème ouvert. ■ Élaborer 5 solutions différentes qui permettent aux joueurs d'examiner et de saisir le problème à partir de multiples perspectives. ■ Pour chaque solution, créer un avatar (incluant ses caractéristiques) par lequel le joueur défend ou réfute une ou des options de solutions. ■ Pour chaque avatar, fournir les ressources favorisant l'apprentissage. Ces ressources doivent être sélectionnées rigoureusement, analysées et évaluées afin d'être déposées dans la plateforme. ■ Pendant le jeu, les joueurs partagent leur position basée sur les informations contenues dans les ressources. Les personnes apprenantes préparent des badges de récompenses et des rétroactions, qui seront remis aux joueurs pendant le jeu. ■ Après avoir partagé leur position, les joueurs votent librement pour une solution, sans égard aux caractéristiques de leur avatar. ■ Des points de discussion sont préparés pour les joueurs. ■ Les personnes apprenantes présentent leur jeu aux autres personnes du cours, qui y jouent.
ADAPTATIONS POSSIBLES	■ Assigner des rôles précis aux membres du groupe pour favoriser la participation de chacun.e. ■ Fournir un tutoriel pour accompagner l'utilisation de l'outil. ■ Diviser le travail en étapes à valider.
CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES	■ Favoriser la collaboration avec un contrat de travail d'équipe. ■ Demander aux personnes apprenantes d'évaluer la pertinence et la qualité de l'outil et d'envisager d'autres utilisations potentielles. ■ Encourager la réflexion sur le processus de collaboration et l'importance du travail d'équipe dans l'apprentissage.
ORIENTATIONS D'ACTION TOUCHÉES	2. Ancrer le développement des compétences numériques dans une intention pédagogique favorisant l'activité des personnes apprenantes, dans une dynamique itérative, suivant l'évolution technologique 3. Développer chez les personnes apprenantes une réflexion critique des usages du numérique 4. Adopter le design pédagogique pour imbriquer le numérique dans les activités d'apprentissage
ENJEUX ET CONTRAINTES	■ Temps requis pour maîtriser la plateforme ■ Temps nécessaire pour la planification et la coordination ■ Enjeux éthiques liés au dilemme

3 Développer la créativité numérique : simulation d'enquête

PRATIQUE PROPOSÉE

Une enquête dans un cours de sciences comptables sur une compagnie dont les données sont publiques, valorisant l'utilisation créative des outils numériques.

RÉFÉRENCE

Janse van Rensburg, C., Coetzee, S. A. et Schmulian, A. (2021). Developing digital creativity through authentic assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(6), 857-877. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1968791>

ORDRE D'ENSEIGNEMENT

☐ Secondaire ☒ Collégial ☒ Universitaire

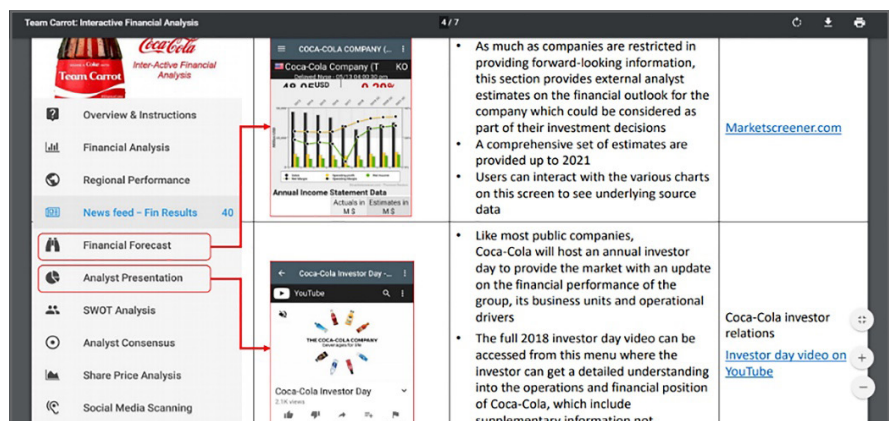
CADRE D'EXPÉRIMENTATION

■ Dans un cours de comptabilité, une enquête sur la situation financière d'une compagnie (Coca-Cola) ayant recours aux données publiques dans le Web et mobilisant divers outils numériques afin de créer un contenu original pour informer les parties prenantes et diffuser ce contenu de façon créative et éthique avec les outils numériques. L'activité peut être réalisée autour d'autres types d'enjeux, tels la responsabilité sociale, l'environnement, etc.

ÉTAPES

1. Présenter la situation-problème : en vous servant de l'information publique sur la compagnie, identifier et communiquer de façon fidèle, rigoureuse et numériquement créative les informations financières aux usager.ère.s de ces informations;
2. Les personnes apprenantes effectuent leur enquête afin de compiler les informations nécessaires aux usager.ère.s potentiels;
3. Elles les analysent afin de trouver une façon créative et pertinente pour les usager.ère.s de les présenter (navigation, mises en garde, visuels, etc.);
4. Les personnes apprenantes présentent leur enquête et leurs réflexions sur le recours au numérique pour trouver, analyser, organiser et diffuser l'information.

Les images suivantes sont extraites de l'article et représentent des productions étudiantes^{164,165,166}.



164 Janse van Rensburg, C., Coetzee, S. A. et Schmulian, A. (2021). Developing digital creativity through authentic Assessment & Evaluation in Higher Education, 47(6), p. 866.

165 Loc. cit.

166 Ibid., p. 867.

ADAPTATIONS POSSIBLES

- Organiser le travail en équipes, avec un contrat d'équipe assignant les responsabilités et incluant l'engagement éthique.
- Former des équipes sur le plan du numérique.
- Présenter une diversité de plateformes et d'outils ou fournir un répertoire initial de ceux-ci tout en acceptant d'autres plateformes et outils trouvés par les personnes apprenantes.
- Diriger les personnes apprenantes vers des tutoriels pour accompagner l'utilisation du numérique.

CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES

- Présenter la démarche d'enquête privilégiée.
- Faire un retour sur l'usage et la diffusion éthiques des informations publiques.
- En fin d'activité, inviter les personnes apprenantes à réfléchir d'abord seules, puis en groupe, aux problèmes qu'elles ont rencontrés relativement aux plateformes et outils numériques.

ORIENTATIONS D'ACTION TOUCHÉES

2. Ancrer le développement des compétences numériques dans une intention pédagogique favorisant l'activité des personnes apprenantes, dans une dynamique itérative, suivant l'évolution technologique
3. Développer chez les personnes apprenantes une réflexion critique des usages du numérique
4. Adopter le design pédagogique pour imbriquer le numérique dans les activités d'apprentissage

ENJEUX ET CONTRAINTES

- Identifier une compagnie dont les informations sont publiquement accessibles.
- Temps nécessaire pour la planification et la coordination.
- Gestion des interactions et de conflits potentiels.

Pour en savoir plus

Pour en savoir plus sur le développement de la compétence numérique

Giroux, P., Dumouchel, G., Hébert, É. et Agbotro, K. A. (2024). Il faut repenser la place de la compétence numérique dans le système éducatif québécois. *Médiations & médiatisations*, (17), 108-114. <https://doi.org/10.52358/mm.vi17.385>

Pour en savoir plus sur la place du numérique en éducation

Global Education Monitoring Report Team. (2023). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2023 : les technologies dans l'éducation : qui est aux commandes?*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/ZGKD9418>

Pour en savoir plus sur le design pédagogique et l'enseignement avec le numérique

Bates, T. (2023). *L'enseignement à l'ère numérique: des balises pour concevoir l'enseignement et l'apprentissage* (3^e éd.). BC Campus. <https://pressbooks.bccampus.ca/tiada3french/>

Lanarès, J., Laperrouza, M. et Sylvestre, E. (2023). *Design pédagogique*. Éditions Épistémé.

Section 4 – Pratiques inspirantes – fiches « Pleins feux »

Précision concernant cette section

Cette section présente des pratiques inspirantes québécoises provenant du terrain. Ces pratiques sont considérées comme pertinentes et utiles par les acteurs et actrices impliqués dans leur mise en place.

Tableau récapitulatif

Le tableau ci-dessous décrit l'ensemble des pratiques inspirantes en fonction de l'ordre d'enseignement et il détaille les familles de compétences touchées.

**Tableau 7 : Pratiques inspirantes par ordre d'enseignement
et par famille de compétences**

Ordre d'enseignement	FAMILLES DE COMPÉTENCES					
	Personnelles et interpersonnelles	Langagières	Méthodologiques	Intellectuelles	Informationnelles	Numériques
Secondaire						
Activités orientantes dans des écoles secondaires	X		X	X	X	
Construction un profil étudiant avant l'arrivée au postsecondaire	X		X		X	
Cours <i>Préparation postsecondaire</i>	X		X			
Formation sur l'écriture et le numérique	X	X				X
Projet WOW	X			X		X
Programme HORS-PISTE secondaire	X					

FAMILLES DE COMPÉTENCES

Ordre d'enseignement	Personnelles et interpersonnelles	Langagières	Méthodologiques	Intellectuelles	Informationnelles	Numériques
Cégep						
Conception et construction d'une station météo		X	X	X	X	X
Interventions sur les fausses informations et la navigation réfléchie			X	X	X	X
« Je gère ma réussite »	X		X			X
Laboratoires ouverts en sciences	X			X		
Modèle pédagogique du Collège Vanier	X	X	X	X	X	X
Méthode de travail intellectuel (MTI) en sciences humaines	X	X	X		X	X
Programme PAR (Première année réussie)	X		X			
Utilisation de la réalité virtuelle dans un cours d'anglais	X	X				
Université						
Bootcamp académique de la rentrée	X	X	X	X	X	X
Cours <i>Promotion de la santé mentale en milieu professionnel</i>	X					
Guide adapté : autodiagnostic de l'apprenant en stage	X	X	X		X	X
Jeu d'évasion dans une bibliothèque universitaire	X				X	X
Jumelages interculturels	X	X				
NumériLab	X					X
Service d'aide à la rédaction (SARA)	X	X		X	X	
Voie d'accès : l'université à ta portée		X	X	X		X

1. Activités orientantes dans des écoles secondaires

Apprendre par des activités d'orientation scolaire et professionnelle en classe

Description de la pratique

- En collaboration avec les écoles secondaires, les personnes apprenantes-tutrices du collégial animent des ateliers dans les classes de 3^e à 5^e secondaire, ciblées par les personnes enseignantes d'un Centre de services scolaire (CSS).

Objectifs

- Offrir des activités concrètes afin de nourrir la réflexion sur l'orientation scolaire et professionnelle, la motivation et la persévérance scolaire des élèves.
- Donner un sens aux apprentissages.
- Aider les élèves à effectuer des choix éclairés.
- Permettre aux élèves de connaître les préalables pour l'admission dans le programme choisi.

Autres informations

- Activités en classe animées par des personnes diplômées de programmes techniques (éducation à l'enfance, génie électrique, génie mécanique, chimie analytique, arts visuels).
- Contribution au développement des compétences des élèves dans certaines disciplines au secondaire.
- Activités qui permettent de couvrir les contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP).
- Liens faits avec la progression des apprentissages du PFEQ.
- Arrimage pédagogique entre les notions enseignées au secondaire et les savoirs essentiels des programmes techniques.
- Activités élaborées par les acteur.trice.s du cégep et du CSS.

Ce qu'en disent les protagonistes

« Leur apporter ce soutien-là dans la détermination de leur choix de carrière, c'est vraiment essentiel. »

« En faisant découvrir cela aux étudiants, ça leur donne peut-être une raison de trouver leur motivation de continuer les études, mais aussi de trouver leur place dans le marché du travail pour des emplois qui pourraient les surprendre. »

Familles de compétences

- PERSONNELLES ET INTERPERSONNELLES
- LANGAGIÈRES
- MÉTHODOLOGIQUES
- INTELLECTUELLES
- INFORMATIONNELLES
- NUMÉRIQUES

Pratique institutionnelle



Ordre(s) d'enseignement

- Secondaire

Personnes ciblées

- Étudiant.e.s

Modalités organisationnelles

- En classe
- De manière individuelle
- De manière collective

Principaux protagonistes

- Étudiant.e.s tuteur.trice.s
- Enseignant.e.s
- Conseiller.ère.s pédagogiques responsables des activités orientantes dans les écoles secondaires
- Orthopédagogues du cégep
- Conseiller.ère.s d'orientation

Principes pédagogiques et organisationnels

- Assumer la responsabilité d'une prise en charge partagée
- Accompagner les apprentissages et soutenir l'autonomisation
- Favoriser l'interactivité et la collaboration
- Favoriser l'intégration d'activités d'autoévaluation et d'autoréflexion
- Inscrire le développement des compétences dans des situations authentiques
- Favoriser l'apprentissage actif

2. Bootcamp académique de la rentrée

Série d'ateliers pour préparer la transition vers l'université

Description de la pratique

- Organisation d'ateliers à la rentrée scolaire pour les personnes apprenantes de première année universitaire et provenant de l'international pour répondre à leurs besoins : informations, sentiment d'appartenance, socialisation, familiarisation, adaptation, sécurité.

Objectifs

- Créer des liens avec les autres personnes apprenantes.
- Échanger sur les compétences langagières pour les travaux.
- Échanger sur les différents vécus des personnes apprenantes vivant une transition.
- Échanger sur les méthodes de travail et la gestion du temps.
- Connaître les différentes façons d'apprendre.
- Connaître les outils technologiques utilisés à l'université.
- Informer sur les services de la bibliothèque ainsi que sur les services offerts par le Soutien à l'apprentissage et à la réussite.

Autres informations

- Depuis 2023, offert sur les campus de Gatineau et de Saint-Jérôme ; ateliers de 25 à 30 minutes offerts en boucle.
- Thèmes : vivre une transition réussie vers l'université, apprendre à apprendre, outils technologiques pour appuyer la réussite, comprendre les exigences inscrites dans les plans de cours et organiser sa session, tester les connaissances en français écrit, comprendre les exigences de vos plans de cours, etc.
- L'horaire de la journée est envoyé aux personnes apprenantes et une publicité est créée par les associations étudiantes.

Ce qu'en disent les protagonistes

« Ce sont des belles journées où nous pouvons connecter avec nos nouvelles personnes apprenantes et créer un petit réseau d'entraide avec le mentor de transition. »

« Les personnes apprenantes sont surprises de tous les services que le Soutien à l'apprentissage et à la réussite offre gratuitement pour les soutenir dans leur parcours. »

« Les personnes apprenantes sont reconnaissantes et impressionnées par l'offre de service des tuteurs dans les différents domaines et cycles d'études. »

Référence : Université du Québec en Outaouais. (2024). Ateliers.
<https://uqo.ca/csipu/ateliers>
Contact : Diane Aumond, responsable du soutien à la réussite,
diane.aumond@uqo.ca

Familles de compétences

- PERSONNELLES ET INTERPERSONNELLES
- LANGAGIÈRES
- MÉTHODOLOGIQUES
- INTELLECTUELLES
- INFORMATIONNELLES
- NUMÉRIQUES

Pratique institutionnelle



Ordre(s) d'enseignement

- Universitaire

Personnes ciblées

- Étudiant.e.s

Modalités organisationnelles

- En classe
- De manière collective
- De façon volontaire
- Synchrone

Principaux protagonistes

- Conseiller.ère.s pédagogiques
- Responsables du Centre d'aide en français
- Mentor.e.s de transition (personnes apprenantes de 2^e et 3^e année engagées, soutien à l'apprentissage et à la réussite)
- Personnel de la bibliothèque
- Collaboration avec les services aux étudiant.e.s

Principes pédagogiques et organisationnels

- Accompagner les apprentissages et soutenir l'autonomisation
- Favoriser l'interactivité et la collaboration
- Favoriser l'intégration d'activités d'autoévaluation et d'autoréflexion
- Favoriser l'autonomisation et l'autorégulation
- Adopter une approche inclusive

3. Conception et construction d'une station météo

Le problème des changements climatiques comme occasion de développement des compétences

Description de la pratique

- Participation à la conception et à la construction d'une station météo installée en contexte réel d'utilisation pour collecter des données en vue de documenter les changements climatiques.
- Le problème des changements climatiques est traité en situation authentique (mesurer la force des vents, le degré d'ensoleillement, la température, la fonte des glaciers, etc.)

Objectifs

- Donner du sens aux études pour que les personnes apprenantes aient envie d'acquérir des compétences, de développer leur motivation et leur engagement vers la réussite scolaire.
- Développer et appliquer les compétences techniques du programme Technologie du génie physique.

Autres informations

- La station météo existe depuis 2019.
- La station météo s'est sans cesse améliorée et plusieurs cours y contribuent.
- Processus itératif pour chaque cohorte de personnes apprenantes qui déploient les stations météo à différents endroits, avec des caractéristiques particulières.
- Importance d'avoir des locaux et des ressources financières dédiés au projet.
- Subvention du *Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage* (PAREA).

Ce qu'en disent les protagonistes

Données préliminaires de la recherche PAREA :

« On constate une motivation accrue des étudiants à participer aux différentes étapes de la conception et de la construction de la station météo. On constate également que plusieurs étudiants sont impliqués au-delà de ce que demandent leurs cours réguliers. »

Référence : Rhéaume, C. (2022). *Laboratoire par enquête en physique : des laboratoires plus engageants et plus utiles*. Eductive. <https://educative.ca/ressource/laboratoire-par-enquete-en-physique-des-laboratoires-plus-engageants-et-plus-utiles/>
Contact : Julie Roberge, professeure-chercheure, julie.roberge@clairendeau.qc.ca

Familles de compétences

- PERSONNELLES ET INTERPERSONNELLES
- LANGAGIÈRES
- MÉTHODOLOGIQUES
- INTELLECTUELLES
- INFORMATIONNELLES
- NUMÉRIQUES

Pratique dans le cadre d'un programme



Ordre(s) d'enseignement

- Collégial

Personnes ciblées

- Étudiant.e.s
- Enseignant.e.s

Modalités organisationnelles

- En classe
- À l'extérieur de la classe
- De manière individuelle
- De manière collective
- De façon volontaire
- De manière obligatoire

Principaux protagonistes

- Enseignant.e.s du programme Technologie du génie physique
- Technicien.ne.s en travaux pratiques
- Équipe de recherche
- Partenaires où la station météo a été implantée, dont les chercheur.se.s de l'Université continentale du Pérou à Huancayo et le Conseil de bande de Kuujjuarapik (Nunavik)
- Comités techniques, pédagogiques et de pilotage

Principes pédagogiques et organisationnels

- Accompagner les apprentissages et soutenir l'autonomisation
- Favoriser l'interactivité et la collaboration
- Inscrire le développement des compétences dans des situations authentiques
- Favoriser l'apprentissage actif
- Exercer la pensée critique

4. Cours

Préparation

postsecondaire

Nouveau cours sur le métier d'étudiant pour faciliter la transition vers les études postsecondaires

Description de la pratique

- Création d'un cours destiné aux élèves de 5^e secondaire qui a pour but de mieux les préparer aux études postsecondaires afin d'éviter les abandons.

Objectifs

- Préparer les personnes apprenantes à réussir dans un environnement académique.
- Approfondir les connaissances sur l'autorégulation, les stratégies d'apprentissage et la gestion de la motivation.
- Acquérir des notions de base sur les études postsecondaires.

Autres informations

- Pratique implantée à la Cité étudiante de la Haute-Gatineau à Maniwaki (CSS des Hauts-Bois-de-l'Outaouais).
- Cours de 75 minutes par cycle de 9 jours.
- Objectif de rejoindre toutes les personnes apprenantes de 5^e secondaire, qu'elles décident d'aller au cégep, à la FP ou sur le marché du travail.
- Des personnes représentantes de cégeps, de la FP et d'ancien.ne.s élèves (ambassadeur.rice.s) viennent parler des études postsecondaires.
- Visite de différents cégeps.

Ce qu'en disent les protagonistes

« La pratique sera mise en œuvre l'an prochain pour la première fois et nous sommes très enthousiastes. »

Familles de compétences

- PERSONNELLES ET INTERPERSONNELLES
- LANGAGIÈRES
- MÉTHODOLOGIQUES
- INTELLECTUELLES
- INFORMATIONNELLES
- NUMÉRIQUES

Pratique dans le cadre d'un cours



Centre
de services scolaire
des Hauts-Bois-
de-l'Outaouais

Québec

Ordre(s) d'enseignement

- Secondaire
- Collégial

Personnes ciblées

- Étudiant.e.s

Modalités organisationnelles

- En classe
- À l'extérieur de la classe
- De manière collective
- De manière obligatoire
- Synchrone

Principaux protagonistes

- Enseignant.e de français de 5^e secondaire
- Orthopédagogue de l'école
- Étudiant.e en enseignement à l'université
- Conseiller.ère d'orientation de l'école
- Direction d'école
- Comité qui se réunit tous les trois mois pour voir l'évolution et se réajuster au besoin

Principes pédagogiques et organisationnels

- Accompagner les apprentissages et soutenir l'autonomisation
- Favoriser l'intégration d'activités d'autoévaluation et d'autoréflexion
- Favoriser l'autorégulation
- Inscrire le développement des compétences dans des situations authentiques
- Définir un but à atteindre

Référence : Aucune pour le moment puisqu'il s'agit d'un nouveau cours.
Contact : Nadine Fournier, enseignante, nadine.fournier@cshbo.qc.ca

5. Cours

Promotion de la santé mentale en milieu professionnel

Formation des personnes apprenantes aux cycles supérieures sur la santé mentale et ses déterminants

Description de la pratique

- Cours permettant de sensibiliser et d'outiller des personnes apprenantes aux cycles supérieurs à devenir des personnes agentes de la promotion de la santé mentale dans leur milieu professionnel actuel et futur.

Objectifs

- Analyser la problématique de la santé mentale en milieu universitaire et professionnel et comprendre ses déterminants (p. ex. anxiété, culture de performance).
- Permettre aux personnes apprenantes d'expérimenter et de développer différentes compétences socioémotionnelles et psychosociales.
- Identifier des interventions qui peuvent contribuer à l'instauration d'un meilleur niveau de santé mentale promouvant une nouvelle culture de bienveillance et de bien-être en milieu professionnel.

Autres informations

- Depuis 2021, 42 personnes apprenantes dans six cohortes.
- Cours de deux crédits, à option, donné sur trois jours.
- Rencontre individuelle avec chaque personne apprenante et retour de trois heures en groupe (petits groupes favorisés).
- Ateliers interactifs avec des personnes en expertise complémentaire, expérimentation de plusieurs pratiques, stratégies et outils introspectifs et relationnels, échanges réflexifs, mises en situation, élaboration d'un plan d'actions personnalisé.
- Possibilité d'adapter la pratique pour le 1^{er} cycle universitaire.

Ce qu'en disent les protagonistes

« Une première retombée significative identifiée par plusieurs personnes participantes est que le cours leur a permis d'apprendre à mieux prendre soin d'elles-mêmes, de leur bien-être et de leur santé mentale. »

« C'est très riche ce qui ressort de l'expertise de chacun.e. Le fait de donner les cours de façon rapprochée, en allant en profondeur avec une latitude pour appliquer les nouveaux apprentissages dans la vie des étudiants. »

Référence : Université de Sherbrooke. (s.d.). EFD916 – Promotion de la santé mentale en milieu professionnel. <https://www.usherbrooke.ca/admission/fiches-cours/EFD916/promotion-de-la-sante-mentale-en-milieu-professionnel/>
Contact : Jacinthe Leduc, chargée de cours, Jacinthe.Leduc@USherbrooke.ca

Familles de compétences

- PERSONNELLES ET INTERPERSONNELLES
- LANGAGIÈRES
- MÉTHODOLOGIQUES
- INTELLECTUELLES
- INFORMATIONNELLES
- NUMÉRIQUES

Pratique dans le cadre d'un cours



Centre RBC
d'expertise universitaire
en santé mentale



Université de
Sherbrooke

Ordre(s) d'enseignement

- Université

Personnes ciblées

- Étudiant.e.s

Modalités organisationnelles

- En classe
- À l'extérieur de la classe
- De manière collective
- De façon volontaire

Principaux protagonistes

- Personnes apprenantes du cours
- Professeur.e
- Deux chargé.e.s de cours (expertises complémentaires sur le plan des approches et des exercices)

Principes pédagogiques et organisationnels

- Mettre en place un climat d'apprentissage favorable pour le développement des compétences
- Accompagner les apprentissages et soutenir l'autonomisation
- Favoriser l'interactivité et la collaboration
- Favoriser l'intégration d'activités d'autoévaluation et d'autoréflexion
- Favoriser l'autorégulation
- Inscrire le développement des compétences dans des situations authentiques
- Favoriser l'apprentissage actif

6. Interventions sur les fausses informations et la navigation réfléchie

Familles de compétences

- PERSONNELLES ET INTERPERSONNELLES
- LANGAGIÈRES
- MÉTHODOLOGIQUES
- INTELLECTUELLES
- INFORMATIONNELLES
- NUMÉRIQUES

Interventions destinées aux personnes apprenantes en chimie

Description de la pratique

- Collaboration entre un.e professeur.e responsable d'un groupe de recherche et un.e bibliothécaire pour que les personnes apprenantes soient accompagnées dans des projets qui incluent des compétences informationnelles et des compétences en chimie.

Objectifs

- Que les personnes apprenantes puissent détecter les fausses informations, analyser l'information, la synthétiser et développer leur esprit critique.
- Former des citoyen.ne.s capables de se repérer dans le paysage informationnel, de faire les bons choix, d'analyser l'information, de discriminer ce qui est pertinent de ce qui ne l'est pas et d'identifier les fausses informations.

Autres informations

- Environ 15 à 20 étudiant.e.s par année, en équipes de deux.
- Activité de type parascolaire et durant l'été, en dehors de la tâche de l'enseignant.e de chimie.
- Accompagnement de certaines personnes apprenantes du groupe de recherche dans un projet relié à la recherche documentaire et aux fausses informations.
- Autres sujets : questions relatives à l'intelligence artificielle, comment distinguer les revues scientifiques, etc.

Ce qu'en disent les protagonistes

« Le projet a permis à des étudiants de développer des compétences plus approfondies (analyse, réflexion, développement d'outils, rédaction) que dans le cadre régulier de leurs études collégiales. »

Référence : Champoux, A.-F., Bakhshi, M., Haddad, C., Lam-Nguyen, A. et Martineau, E. (2021). *Fake news and misinformation in chemistry: How to educate our students to become responsible scientists and inform the public*. Actes de colloque, IUPAC I CCCE Virtual 2021, International Union of Pure and Applied Chemistry. <https://www.xcdsystem.com/cic/program/10sEMYp/index.cfm?pgid=2592&sid=23039&abid=83511>
Champoux, A.-F. et Martineau, É. (2022). *Désinformation et faussetés sur le Web : mieux comprendre le phénomène et guider les étudiants*. Actes de colloque, Association québécoise de pédagogie collégiale. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/38447>
Contacts : Éric Martineau, professeur de chimie, eric.martineau@brebeuf.qc.ca
Anne-Frédérique Champoux, spécialiste en sciences de l'information, annefrederique.champoux@bdeb.qc.ca

« Une belle expérience professionnelle : les bibliothécaires sont souvent invités à faire des interventions dans les cours, mais c'est un cadre qui impose plusieurs contraintes. C'est très positif de pouvoir participer à un projet en dehors de la classe qui met en valeur d'autres facettes de leur expertise. »

Pratique ponctuelle

Brébeuf

TRACER SA VOIE

Ordre(s) d'enseignement

- Collégial

Personnes ciblées

- Étudiant.e.s

Modalités organisationnelles

- À l'extérieur de la classe
- De manière collective
- De façon volontaire
- Synchrone

Principaux protagonistes

- Bibliothécaire
- Enseignant.e de chimie

Principes pédagogiques et organisationnels

- Accompagner les apprentissages et soutenir l'autonomisation
- Favoriser l'interactivité et la collaboration
- Inscrire le développement des compétences dans des situations authentiques
- Favoriser l'apprentissage actif
- Définir un but à atteindre
- Exercer l'esprit critique

7. Formation sur l'écriture et le numérique

Favoriser la collaboration efficace des élèves en situation d'écriture dans un environnement numérique

Description de la pratique

- Formation proposée aux personnes enseignantes pour bonifier l'enseignement des phases du processus d'écriture, pour soutenir la correction de texte à l'aide de stratégies efficaces, pour accompagner les élèves et pour soutenir leur engagement et leur motivation.

Objectifs

- Utiliser la langue pour permettre le développement des compétences scripturales des élèves ou des étudiant.e.s.
- Saisir les opportunités du numérique à des fins pédagogiques en s'appuyant sur les résultats issus de la recherche.

Autres informations

- Environ 215 personnes formées en 2024, dont celles d'environ 50 écoles membres de la *Fédération des établissements d'enseignement privés* (FEEP) et inscrites à un atelier lors du colloque de l'*Association québécoise des utilisateurs d'outils pédagogiques à des fins pédagogiques et sociales* (AQUOPS).
- Utilisation de situations d'apprentissage authentiques où l'écriture est perçue comme une façon de communiquer.
- Collaboration entre les élèves : construction du plan d'écriture, rétroaction/révision, commentaires des pairs et de l'enseignant.e en marge.
- Utilisation d'outils, dont Canva Éducation.

Ce qu'en disent les protagonistes

« Le but est de créer un équilibre entre le numérique et l'écrit "papier". »

« Il est important d'être conscient des compétences numériques de l'équipe et des élèves. »

« [La formation] favorise l'engagement des élèves pour qui l'écriture devient moins lourde et dans une autre optique que pour ne pas perdre de points, allège la correction pour les enseignant.e.s, contribue au climat de classe, commentaires des pairs, évolution de la qualité des rétroactions. »

Familles de compétences

- PERSONNELLES ET INTERPERSONNELLES
- LANGAGIÈRES
- MÉTHODOLOGIQUES
- INTELLECTUELLES
- INFORMATIONNELLES
- NUMÉRIQUES

Pratique à l'échelle du Québec



Ordre(s) d'enseignement

- Secondaire

Personnes ciblées

- Étudiant.e.s
- Enseignant.e.s
- Professionnel.le.s
- Gestionnaires

Modalités organisationnelles

- En classe
- De manière individuelle
- De manière collective
- De manière obligatoire
- Synchrone

Principaux protagonistes

- Conseiller.ère.s pédagogiques de l'École branchée et de la FEEP
- Enseignant.e.s
- Orthopédagogues
- Direction des services pédagogiques
- Personnel des services en technologie de l'information de l'école
- Agent.e.s multiplicateurs dans les écoles (leadership)
- FEEP
- AQUOPS

Principes pédagogiques et organisationnels

- Favoriser l'interactivité et la collaboration
- Inscrire le développement des compétences dans des situations authentiques
- Favoriser l'apprentissage actif

8. Guide adapté : autodiagnostic de l'apprenant.e en stage

Permettre aux personnes apprenantes d'apprendre à se connaître pour devenir de meilleurs professionnel.le.s

Description de la pratique

- Guide adapté pour les personnes apprenantes au baccalauréat en loisir, culture et tourisme qui effectuent un stage, à partir d'un Référentiel des compétences transversales pour les étudiant.e.s de 2^e et de 3^e cycles universitaires.
- Autodiagnostic de l'apprenant.e à l'aide d'outils d'observation des compétences transversales.

Objectifs

- Que les personnes apprenantes apprennent à se connaître pour définir des objectifs de stages à partir d'un portrait d'elles-mêmes, incluant leurs points forts et leurs points faibles, pour ultimement devenir de meilleur.e.s professionnel.le.s.
- Objectifs SMART formulés par les personnes apprenantes : mesure(s), cibles(s), moyen(s).

Autres informations

- Guide utilisé depuis 2023.
- Exercice évalué dans le cours *Activités d'intégration*, pour le stage de 8 mois, en 2^e année de baccalauréat.
- Positionnement des étudiant.e.s sur quatre échelles (amorçe, essor, consolidation, maturation) en fonction des Objectifs choisis.
- Exemples d'objectifs : gestion du stress, organisation du travail, communication en anglais, apprentissage de l'utilisation d'outils.

Ce qu'en disent les protagonistes

« Très bon feedback des étudiants par rapport aux défis à relever en stage. »

« Le guide n'est pas adapté pour d'autres programmes universitaires; il pourrait toutefois être utilisé à d'autres fins. »

Références : Guillemette, F., Leblanc, C. et Renaud, K. (2021). *L'approche par compétences*. UQTR et Observatoire de la pédagogie en enseignement supérieur.
Outils d'observation : Leclerc, D. et Renaud, K. (s.d.). Tableaux des compétences. UQTR. https://uqss.sharepoint.com/x/s/msteams_cbfc38_799227/EWHbkY0JmI1MVEIISUTPIUBHclUGh5QUPxOaVn2Kepsww?e=D3vCu4
Contact : David Leclerc, coordonnateur de stage, david.leclerc@uqtr.ca

Familles de compétences

- PERSONNELLES ET INTERPERSONNELLES
- LANGAGIÈRES
- MÉTHODOLOGIQUES
- INTELLECTUELLES
- INFORMATIONNELLES
- NUMÉRIQUES

Pratique dans le cadre d'un programme

UQTR



Université du Québec
à Trois-Rivières

Ordre(s) d'enseignement

- Universitaire

Personnes ciblées

- Étudiant.e.s

Modalités organisationnelles

- En classe
- À l'extérieur de la classe
- De manière individuelle
- De manière obligatoire
- Synchrone

Principaux protagonistes

- Professeur.e.s
- Conseiller.ère pédagogique
- Professionnel.le dont les travaux ont inspiré la production du guide adapté
- Comité de travail ponctuel pour s'assurer que le guide est complet et bien adapté

Principes pédagogiques et organisationnels

- Accompagner les apprentissages et soutenir l'autonomisation
- Favoriser l'intégration d'activités d'autoévaluation et d'autoréflexion
- Favoriser l'autorégulation
- Inscrire le développement des compétences dans des situations authentiques
- Définir un but à atteindre

9. « Je gère ma réussite »

Portail Web avec des outils virtuels d'aide à la réussite

Description de la pratique

- Outil pratique, sous la forme de matériel virtuel et expressif, pour la communauté étudiante du collégial en quête de repères ainsi que pour le personnel du cégep qui œuvre à la réussite.

Objectifs

- Offrir aux apprenant.e.s des conseils et des outils pour favoriser leur cheminement scolaire.
- Venir en aide à tous les étudiant.e.s du cégep.

Autres informations

- Informations et outils disponibles : questionnaires, vidéos, témoignages, documents interactifs et contacts de personnes-ressources pour accompagner les apprenant.e.s.
- Boussole scolaire en 8 thèmes : *Je me motive; Je gère mon temps; J'utilise des stratégies d'étude; Je travaille en équipe; J'utilise les outils informatiques; Je gère mon stress; Je m'intègre au Cégep; Je vis au Saguenay.*
- Investissement de 125 000 \$ pour le portail qui est proposé aux autres cégeps du Québec.

Ce qu'en disent les protagonistes

« Le portail "Jegeremareussite.ca" est le fruit d'un travail d'équipe regroupant plusieurs intervenant.e.s du Collège qui travaillent quotidiennement à la réussite des étudiants. »

« L'un des défis de l'équipe de conception était de capter l'attention de l'étudiant. Celle-ci a donc développé un outil attrayant, animé et interactif comprenant 52 capsules vidéo, qu'il est possible de consulter sur un appareil mobile. »

« L'une des particularités de cet outil est qu'il est en mesure de répondre aux besoins de tous les étudiants, autant celui qui doit conjuguer avec une difficulté d'apprentissage que celui qui provient d'un autre pays ou de l'autre qui n'a besoin que de quelques conseils pour mieux s'adapter à la réalité de l'enseignement supérieur. »

Familles de compétences

- PERSONNELLES ET INTERPERSONNELLES
- LANGAGIÈRES
- MÉTHODOLOGIQUES
- INTELLECTUELLES
- INFORMATIONNELLES
- NUMÉRIQUES

Pratique institutionnelle



Ordre(s) d'enseignement

- Collégial

Personnes ciblées

- Étudiant.e.s
- Enseignant.e.s
- Professionnel.le.s

Modalités organisationnelles

- À l'extérieur de la classe
- De manière individuelle
- De façon volontaire
- Synchrone
- Asynchrone

Principaux protagonistes

- Équipe de conception du portail Web
- Équipe interdisciplinaire : travail collaboratif
- Personne en soutien aux étudiant.e.s internationaux

Principes pédagogiques et organisationnels

- Accompagner les apprentissages et soutenir l'autonomisation
- Favoriser l'autorégulation
- Favoriser l'apprentissage actif

Références : Humanis. (s.d.). *Outils virtuels d'aide à la réussite*. Cégep de Chicoutimi. <https://jegeremareussite.ca/>
Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur. (ORES). (2021). « Je gère ma réussite » : un portail Web pour les populations étudiantes collégiales venues d'ailleurs. <https://oresquebec.ca/relais/je-gere-ma-reussite-un-portail-web-pour-les-populations-etudiantes-collegiales-venues-dailleurs/>
Contact : Humanis, formation continue, Cégep de Chicoutimi, humanis@cchic.ca

10. Jeu d'évasion dans une bibliothèque universitaire

Escape room pour le développement des compétences informationnelles et la découverte des services de la bibliothèque universitaire

Description de la pratique

- Jeu d'évasion développé pour les nouvelles personnes apprenantes de l'École de technologie supérieure (ÉTS).
- Intégration du jeu dans les activités du camp d'accueil NeuroFocus.

Objectifs

- Créer des liens entre les nouvelles personnes apprenantes et leur bibliothèque, de manière ludique.
- Que les étudiant.e.s trouvent des documents, fouillent plusieurs ressources et comprennent l'organisation de l'information.

Autres informations

- Jeu développé en 2022 sous la forme d'une histoire fictive avec une mission à accomplir.
- Travail en équipe dans les locaux de la bibliothèque.
- Les personnes apprenantes disposent de 1h30 pour retracer des indices et résoudre une douzaine d'énigmes éparpillées dans la bibliothèque.
- Matériel : ordinateur portable et quelques objets de départ.
- Ressources financières : 6 000 \$, qui inclut le consultant ludologue, le matériel et le montage vidéo.

Ce qu'en disent les protagonistes

« L'appréciation de l'activité est extraordinaire et au-delà des attentes [...] Après plus de trois éditions accueillant chacune une quinzaine d'équipes de 4 à 6 personnes, le résultat est unanime et les étudiants ont fréquemment applaudi spontanément à la fin du jeu. »

« Cette forme d'activité sera davantage explorée dans d'autres contextes et certaines formations intégrées dans les cours pourraient même être revues pour prendre cette forme. »

Référence : École des technologies supérieure. (ÉTS). (s.d.). *Jeu d'évasion à la bibliothèque*. <https://interface.etsmtl.ca/jeu-devasion-a-la-bibliotheque-debutez-2023-en-trouvant-des-indices-pour-devier-une-comete-et-sauver-lhumanite/>
Contact : Félix Langevin Harnois, directeur adjoint du Service de la bibliothèque, felix.langevin-harnois@etsmtl.ca

Familles de compétences

- PERSONNELLES ET INTERPERSONNELLES
- LANGAGIÈRES
- MÉTHODOLOGIQUES
- INTELLECTUELLES
- INFORMATIONNELLES
- NUMÉRIQUES

Pratique reliée aux services aux étudiant.e.s



Ordre(s) d'enseignement

- Universitaire

Personnes ciblées

- Étudiant.e.s

Modalités organisationnelles

- À l'extérieur de la classe
- De manière collective
- De façon volontaire
- Synchrone

Principaux protagonistes

- Bibliothécaire
- Technicien.ne en documentation
- Consultant.e ludologue
- Équipe de la bibliothèque
- Collaboration avec les services de la vie étudiante

Principes pédagogiques et organisationnels

- Accompagner les apprentissages et soutenir l'autonomisation
- Favoriser l'interactivité et la collaboration
- Inscrire le développement des compétences dans des situations authentiques
- Favoriser l'apprentissage actif
- Exercer sa pensée critique

11. Jumelages interculturels

Une formule d'échange culturellement enrichissante

Description de la pratique

- Activité d'échange entre les personnes apprenantes de diverses langues et cultures dans le cadre de leurs études, encadrée par les personnes enseignantes.
- Établissement de ponts entre les personnes apprenantes de différents horizons.

Objectifs

- Améliorer le français pour les non-francophones par des échanges avec des francophones.
- Pratiquer la langue française.
- Interagir avec des francophones dans un cadre sécurisant.

Autres informations

- Depuis le début des années 2000 à l'Université du Québec à Montréal (UQAM).
- Près de 15 000 « jumeaux.elles » ont participé à ces échanges.
- Apprentissage du français : cours d'écriture, de grammaire, de lecture et d'expression orale.
- Les étudiant.e.s et des francophones se rencontrent pour réaliser ensemble des activités d'apprentissage dans le cadre de leurs cours à l'École des langues de l'UQAM.
- Étapes : identification des besoins, planification des activités, préparation des rencontres, suivi et retour.

Ce qu'en disent les protagonistes

Témoignages de personnes apprenantes :

« J'aime beaucoup cette forme de jumelage, non seulement pour rencontrer de nouveaux amis, mais aussi pour mieux comprendre l'histoire et la culture québécoise. »

« Les jumelages ont un impact important non seulement sur l'apprentissage de la langue et de la culture de cette langue, mais aussi sur son enseignement et sur son développement dans une classe de langue pour ceux qui désirent devenir enseignants, car cette activité permet aux enseignants de réfléchir à la façon d'amener la culture dans leur classe de langue. »

Familles de compétences

PERSONNELLES ET INTERPERSONNELLES

LANGAGIÈRES

MÉTHODOLOGIQUES

INTELLECTUELLES

INFORMATIONNELLES

NUMÉRIQUES

Pratique institutionnelle

UQAM

Ordre(s) d'enseignement

- Universitaire

Personnes ciblées

- Étudiant.e.s

Modalités organisationnelles

- En classe
- À l'extérieur de la classe
- De manière individuelle
- De manière collective
- De façon volontaire
- Synchrone

Principaux protagonistes

- Étudiant.e.s
- Enseignant.e.s de l'UQAM
- Enseignant.e.s d'autres institutions postsecondaires

Principes pédagogiques et organisationnels

- Accompagner les apprentissages et soutenir l'autonomisation
- Favoriser l'interactivité et la collaboration
- Inscrire le développement des compétences dans des situations authentiques
- Définir un but à atteindre

12. Laboratoires ouverts en sciences

Démarche authentique pour vivre une expérience ouverte dans l'apprentissage des sciences

Description de la pratique

- Utilisation des laboratoires en sciences au collégial comme ancrage au développement des compétences intellectuelles.
- Changement de culture, au-delà des laboratoires prescriptifs, pour favoriser une perception plus juste de la démarche scientifique.

Objectifs

- Contribuer à combler des lacunes dans le programme collégial *Sciences de la nature*.
- Mettre la modélisation au cœur de l'apprentissage, en permettant aux personnes apprenantes de partir de leurs questionnements pour donner un sens à leurs apprentissages.

Autres informations

- Pratique en place depuis 2022.
- Environ 1 500 personnes apprenantes ont bénéficié de la pratique jusqu'à maintenant.
- En physique et dans d'autres départements comme en chimie.
- Pratique implantée en ayant à l'esprit le nouveau programme ministériel en sciences de la nature.
- Budgets et équipements déjà prévus dans le cadre des cours.
- Évaluation des compétences à l'aide d'outils de mesure standardisés.

Ce qu'en disent les protagonistes

« Les laboratoires ouverts amènent les étudiants à un niveau de sophistication des compétences intellectuelles non atteint précédemment. »

« Les étudiants aiment les laboratoires ouverts : les défis, se casser la tête, la curiosité, l'utilisation des compétences intellectuelles, c'est très motivant. »

Références : Rhéaume, C. (2022). *Laboratoire par enquête en physique – des laboratoires plus engageants et plus utiles*. Eductive. <https://eductive.ca/ressource/laboratoire-par-enquete-en-physique-des-laboratoires-plus-engageants-et-plus-utiles/>
Sicotte, V. et Désilets, J.-F. (2024). *Des labos plus ouverts pour des têtes bien faites : transformer le laboratoire de sciences en une investigation plus authentique*. Association québécoise en pédagogie collégiale. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/39398>
Contact : Vincent Sicotte, professeur au Département de physique et géologie, vincent.sicotte@cmontmorency.qc.ca

Familles de compétences

- PERSONNELLES ET INTERPERSONNELLES
- LANGAGIÈRES
- MÉTHODOLOGIQUES
- INTELLECTUELLES
- INFORMATIONNELLES
- NUMÉRIQUES

Pratique dans le cadre d'un programme



Ordre(s) d'enseignement

- Collégial

Personnes ciblées

- Étudiant.e.s

Modalités organisationnelles

- En classe
- De manière collective
- De manière obligatoire
- Synchrone

Principaux protagonistes

- Enseignant.e.s
- Technicien.ne.s en travaux pratiques
- Enseignant.e.s pivot
- Communauté de pratique biannuelle avec les enseignant.e.s pivot

Principes pédagogiques et organisationnels

- Accompagner les apprentissages et soutenir l'autonomisation
- Favoriser l'interactivité et la collaboration
- Favoriser l'intégration d'activités d'autoévaluation et d'autoréflexion
- Inscrire le développement des compétences dans des situations authentiques
- Favoriser l'apprentissage actif
- Définir un but à atteindre
- Exercer la pensée critique
- Adopter une approche inclusive

13. Modèle pédagogique du Collège Vanier

Approche pédagogique par compétences par un système de maîtrise adaptée au collégial

Description de la pratique

- Développement d'outils pédagogiques basés sur l'approche par compétences, incluant la création du continuum de compétences pour développer les compétences transversales des cégépiens.ne.s.

Objectifs

- Développer les compétences transversales des personnes apprenantes par un système de maîtrise (*mastery-based learning*).
- Soutenir les personnes apprenantes dans le développement de leurs compétences transversales.

Autres informations

- 2024 : première année d'implantation au collégial.
- Les personnes apprenantes avancent à leur rythme pour le développement des compétences en démontrant l'atteinte des objectifs dans des contextes comme le travail, la salle de classe ou dans la vie personnelle.
- Modèle basé sur une échelle de 12 niveaux, le niveau 10 indiquant une préparation adéquate pour les cycles supérieurs.
- Les personnes apprenantes rencontrent une personne enseignante mentore 30 minutes par semaine pendant 12 semaines.
- Évaluation : en classe, autoévaluation, mentorat.
- Projet financé par l'Entente Canada-Québec.

Ce qu'en disent les protagonistes

« Les grilles sont faciles à suivre. En les regardant avec mon mentor ou toute seule, je peux savoir mon niveau et comment m'améliorer. » (Lara, étudiante en psychologie).

« J'aurais dû commencer à travailler ces compétences plus tôt, comme à l'école secondaire ou même à l'école primaire. » (Felipe, étudiant en multimédia).

« Gagner un badge est motivant. Ça serait encore plus motivant si les employeurs reconnaissaient ces badges. » (Daniel, étudiant en multimédia).

Référence : Skills 4 Life. (s.d.). *SKILLS FOR LIFE!*, Collège Vanier.
<https://capibility.com/>
Contact : Avery Rueb, enseignant, rueba@vaniercollege.qc.ca

Familles de compétences

- PERSONNELLES ET INTERPERSONNELLES
- LANGAGIÈRES
- MÉTHODOLOGIQUES
- INTELLECTUELLES
- INFORMATIONNELLES
- NUMÉRIQUES

Pratique dans le cadre d'un programme

VANIER
C É G E P / C O L L È G E

Ordre(s) d'enseignement

- Collégial

Personnes ciblées

- Étudiant.e.s
- Enseignant.e.s

Modalités organisationnelles

- En classe
- À l'extérieur de la classe
- De manière individuelle
- De manière collective
- De manière obligatoire
- De manière volontaire
- Synchrone

Principaux protagonistes

- Cinq enseignant.e.s de deux cégeps (biologie, psychologie, français langue seconde, multimédia et *humanities*)
- Collège Vanier
- Collège John Abbott
- Partenariat avec l'école Edu2 à Montréal et des écoles publiques aux États-Unis

Principes pédagogiques et organisationnels

- Mettre en place un climat d'apprentissage favorable
- Assumer la responsabilité d'une prise en charge partagée
- Accompagner les apprentissages et soutenir l'autonomisation
- Favoriser l'interactivité et la collaboration
- Favoriser l'intégration d'activités d'autoévaluation et d'autoréflexion
- Favoriser l'autorégulation
- Inscrire le développement des compétences dans des situations authentiques
- Favoriser l'apprentissage actif
- Définir un but à atteindre

14. Méthode de travail intellectuel (MTI) en sciences humaines

Cours et plateforme Web pour les personnes apprenantes

Description de la pratique

- Création d'un cours et d'une page Web pour les personnes apprenantes et les personnes enseignantes en sciences humaines.
- Ajustement du cours de méthode de travail intellectuel (MTI) en fonction des nouvelles compétences du MES.

Objectifs

- Faciliter l'application des méthodes de travail intellectuel chez les étudiant.e.s et chez les enseignant.e.s en termes de contenus, d'harmonisation des pratiques, de vocabulaire et de langage commun.

Autres informations

- Cours obligatoire à la première session en sciences humaines.
- Page Web utilisée depuis l'automne 2023.
- Les compétences visées sont les suivantes : *Lire et comprendre des textes en sciences humaines; Effectuer une recherche documentaire; Rédiger des textes adaptés au champ d'études; Exploiter les technologies actuelles; Travailler en équipe; Communiquer et soutenir ses idées oralement.*

Ce qu'en disent les protagonistes

« Importance de consulter les enseignants régulièrement, même consulter les étudiants, pour travailler de manière multidisciplinaire et que tout le monde soit à l'affût... »

« Le projet a été présenté à plusieurs personnes, à l'interne, lors d'une journée pédagogique pour informer et inspirer les membres de la communauté collégiale [...] beaucoup d'intérêt de leur part. »

Référence : Bernard, A., Trudeau-Cliche, N. et Legault, I. (s.d.). *Collège Lionel-Groulx MTI en Sciences humaines : Préparation aux études en Sciences humaines (PESH)*. Collège Lionel-Groulx.
Contacts : Isabelle Legault, enseignante, isabelle.legault@clg.qc.ca
Noémie Cliche-Trudeau, enseignante, noemie.cliche-trudeau@clg.qc.ca

Familles de compétences

- PERSONNELLES ET INTERPERSONNELLES
- LANGAGIÈRES
- MÉTHODOLOGIQUES
- INTELLECTUELLES
- INFORMATIONNELLES
- NUMÉRIQUES

Pratique dans le cadre d'un programme



Ordre(s) d'enseignement

- Collégial

Personnes ciblées

- Étudiant.e.s
- Enseignant.e.s

Modalités organisationnelles

- En classe
- À l'extérieur de la classe
- De manière individuelle
- De manière collective
- De manière obligatoire
- De façon volontaire
- Synchrone
- Asynchrone

Principaux protagonistes

- Enseignant.e.s en sciences humaines
- Trois enseignant.e.s concepteur.trice.s du projet pédagogique pour créer des guides et du contenu pour les étudiant.e.s
- Bibliothécaire
- Conseiller.ère.s pédagogiques et en technopédagogie
- Comité-conseil (implantation)
- Comité-cours (application)

Principes pédagogiques et organisationnels

- Accompagner les apprentissages et soutenir l'autonomisation
- Favoriser l'interactivité et la collaboration
- Favoriser l'intégration d'activités d'autoévaluation et d'autoréflexion
- Inscrire le développement des compétences dans des situations authentiques
- Exercer la pensée critique

15. NumériLab

Un espace numérique par et pour les étudiant.e.s en sciences de l'environnement

Description de la pratique

- Le NumériLab est un espace d'exploration ouvert et sécuritaire, où toutes les personnes apprenantes peuvent à la fois apprivoiser de nouvelles technologies et faire l'expérience de l'enseignement.

Objectifs

- Améliorer les compétences numériques des personnes apprenantes aux cycles supérieurs en facilitant le transfert de connaissances entre pairs.
- Favoriser le mentorat entre les personnes apprenantes.

Autres informations

- Depuis 2018, organisation de 44 ateliers de 1 h 30, présentés par 21 personnes animatrices, qui ont attiré en moyenne 18 personnes apprenantes de sept universités québécoises.
- Coordination et rémunération de l'organisation d'ateliers par et pour les personnes apprenantes.
- Ateliers produits partagés en comodal permettant à toutes les universités et les personnes apprenantes en sciences de l'environnement d'y participer.
- Recrutement institutionnel d'une personne professionnelle de recherche en sciences numériques au sein du centre de recherche RIVE.
- Financement de formation et d'innovation pédagogique, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

Ce qu'en disent les protagonistes

« Un changement majeur apporté par le NumériLab comparé aux méthodes d'enseignement classiques est qu'il inverse le processus de création des occasions d'apprentissage. Plutôt que d'être forcés de façon descendante par les professeur.e.s, ils surviennent ici de façon organique, à partir des besoins des étudiants, au moment où les étudiants en ont vraiment besoin. Ils déterminent ensemble les sujets et leur priorisation en fonction de leurs compétences et de leurs besoins spécifiques. »

« La clé du NumériLab a été de structurer une pratique qui était déjà faite de façon informelle dans les laboratoires du département, et à y inclure un système de rémunération, financé par le centre de recherche, afin d'encourager, de valoriser, de régulariser et pérenniser la tenue d'ateliers. »

Familles de compétences

- PERSONNELLES ET INTERPERSONNELLES
- LANGAGIÈRES
- MÉTHODOLOGIQUES
- INTELLECTUELLES
- INFORMATIONNELLES
- NUMÉRIQUES

Pratique dans le cadre d'un programme

UQTR



Université du Québec
à Trois-Rivières

Ordre(s) d'enseignement

- Universitaire

Personnes ciblées

- Étudiant.e.s
- Enseignant.e.s
- Professionnel.le.s

Modalités organisationnelles

- À l'extérieur de la classe
- De manière collective
- De façon volontaire
- Synchrone

Principaux protagonistes

- Étudiant.e.s aux cycles supérieurs du Département des sciences de l'environnement
- Professionnel.le de recherche
- Deux chercheur.euse.s
- Partenariat avec le réseau stratégique Fonds de recherche du Québec (FRQ) du Groupe de recherche interuniversitaire en limnologie (GRIL)

Principes pédagogiques et organisationnels

- Favoriser l'interactivité et la collaboration
- Favoriser l'apprentissage actif
- Définir un but à atteindre
- Exercer la pensée critique

16. Construction d'un profil étudiant avant l'arrivée au postsecondaire

Offre des ressources nécessaires dès l'arrivée au collégial

Description de la pratique

- Accompagnement individualisé des personnes apprenantes en favorisant la connaissance des ressources offertes au collégial, dont les mesures d'adaptation pour favoriser la réussite.
- Pratique destinée aux futures personnes apprenantes et aux personnes professionnelles du Nord-du-Québec et du Sud.

Objectifs

- Que la personne apprenante puisse construire son efficacité dans ses études en s'appropriant les ressources qui lui sont proposées.
- Créer un sentiment d'appartenance avec le nouveau milieu d'études.

Autres informations

- Pratique existant depuis 3 ans.
- Création d'un lien de confiance et de transparence entre les services offerts dans le Nord-du-Québec et le collégial.
- Formulaire envoyé aux enseignants et à la direction d'école pour recueillir les informations importantes concernant la future personne apprenante au postsecondaire, y compris ses forces et ses intérêts.
- La personne apprenante est rencontrée virtuellement pour compiler les informations concernant ses besoins et les défis académiques rencontrés au secondaire.
- Partenariat entre le Collège Montmorency et le CSS du Nunavik.

Ce qu'en disent les protagonistes

« J'apprécie beaucoup cette pratique, puisqu'elle favorise une bonne préparation des ressources à mettre en place pour favoriser la réussite des étudiants. Chaque étudiant devrait recevoir un soutien individualisé et devrait aussi avoir un plan d'intervention, car tout étudiant est capable de réussir s'il connaît bien ses forces et ses défis et surtout s'il reçoit le support des intervenants ciblés avec un plan. »

Référence : Collège Montmorency. (s.d.). Profil académique de la future étudiante ou du futur étudiant. https://uqss.sharepoint.com/w:/s/msteams_cbfc38_799227/ESfdUFV2QQpHma6sYm_vu8UB7KGkle_D8RVwSU-KaFvJXw?rttime=PqNG-Ygy3Ug
Contact : Marie-Hélène Morin, conseillère pédagogique, marie-helene.morin@kativik.qc.ca

Familles de compétences

- PERSONNELLES ET INTERPERSONNELLES
- LANGAGIÈRES
- MÉTHODOLOGIQUES
- INTELLECTUELLES
- INFORMATIONNELLES
- NUMÉRIQUES

Pratique institutionnelle



Ordre(s) d'enseignement

- Secondaire
- Collégial

Personnes ciblées

- Étudiant.e.s
- Enseignant.e.s
- Professionnel.le.s

Modalités organisationnelles

- À l'extérieur de la classe
- De manière individuelle
- De façon volontaire
- Synchrone

Principaux protagonistes

- Conseiller.ère pédagogique du CSS de Kativik
- Orthopédagogue du collège
- Enseignant.e.s des écoles du Nunavik
- Conseiller.ère d'orientation au collégial
- Aide pédagogique individuelle au collégial
- Professionnel.le.s au besoin (travailleur.euse sociale, psychologue, etc.)

Principes pédagogiques et organisationnels

- Assumer la responsabilité d'une prise en charge partagée
- Accompagner les apprentissages et soutenir l'autonomisation
- Favoriser l'interactivité et la collaboration
- Définir un but à atteindre
- Adopter une approche inclusive

17. Programme HORS-PISTE secondaire

Programme de développement des compétences psychosociales pour prévenir les troubles anxieux et autres troubles d'adaptation

Description de la pratique

- Initiative du Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale de l'Université de Sherbrooke destinée aux élèves du secondaire, entre autres.
- Basée sur une approche globale, ce programme entièrement gratuit s'adresse à la fois aux élèves, à leurs parents et aux membres de l'équipe-école.

Objectifs

- Prévenir les troubles anxieux et autres troubles d'adaptation par le développement des compétences psychosociales et l'établissement d'un milieu sain et bienveillant.
- Outiller les jeunes pour qu'ils puissent faire face aux défis de la vie.

Autres informations

- Programme implanté depuis 2017.
- Modèle d'intervention flexible qui tient compte des besoins et des ressources de chaque milieu.
- Développement et évaluation du programme financé par l'Agence de santé publique du Canada.
- Accompagnement par l'équipe de soutien au déploiement, financée par le ministère de la Santé et des Services Sociaux (MSSS).
- Continuum de la prévention universelle à l'intervention précoce, dont un volet orientation pour les élèves de 4^e et 5^e secondaire vivant de l'anxiété relative au choix de carrière.
- Ateliers et outils pour les parents.
- Disponibilité du programme en anglais.

Ce qu'en disent les protagonistes

« Les jeunes participent bien au programme. De belles interactions lors des animations livrent des éléments de la vie quotidienne et des stressés vécus. »

« Ça collait à la réalité des jeunes. Ce n'est pas enfantin, pas moralisateur. Les sujets des ateliers sont actuels, qui parlent aux jeunes. Il n'y a aucun atelier que je me suis dit, je le fais-tu ou pas. Chacun des élèves y a trouvé son compte, j'en suis certaine. »

Référence : Université de Sherbrooke. (s.d.). *HORS-PISTE secondaire*. Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale. <https://sante-mentale-jeunesse.usherbrooke.ca/hors-piste/programme-secondaire/>
Contact : Joëlle Lepage, coordonnatrice du Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale, Joelle.Lepage@USherbrooke

Familles de compétences

- PERSONNELLES ET INTERPERSONNELLES
- LANGAGIÈRES
- MÉTHODOLOGIQUES
- INTELLECTUELLES
- INFORMATIONNELLES
- NUMÉRIQUES

Pratique à l'échelle du Québec



**Centre RBC
d'expertise universitaire
en santé mentale**

Ordre(s) d'enseignement

- Secondaire

Personnes ciblées

- Étudiant.e.s
- Parents
- Enseignant.e.s
- Professionnel.le.s
- Gestionnaires

Modalités organisationnelles

- En classe
- De manière collective
- Synchrone

Principaux protagonistes

- Professionnel.le.s ou enseignant.e.s, animateur.trice.s des ateliers
- Comité d'implantation flexible selon les écoles (direction, professionnel.le.s, enseignant.e.s)
- Équipe de soutien au déploiement du Centre intégré de santé et de services sociaux (CISSS) de la Montérégie-Centre : responsable d'accompagner les écoles dans la mise en place, la planification et le bilan.
- Comité interrégional composé d'acteur.trice.s ayant un rôle stratégique (Réseau de la santé et des services sociaux québécois [RSSS] et CSS).

Principes pédagogiques et organisationnels

- Mettre en place un climat d'apprentissage favorable pour le développement des compétences
- Favoriser l'intégration d'activités d'autoévaluation et d'autoréflexion
- Favoriser l'autorégulation
- Favoriser l'apprentissage actif
- Adopter une approche inclusive

18. Programme PAR (Première année réussite)

Soutien aux nouvelles personnes admises au cégep pour favoriser la réussite et la persévérance scolaire

Description de la pratique

- Programme pour faciliter la transition entre le secondaire et le cégep afin de favoriser la réussite et la persévérance des nouvelles personnes admises au collégial.
- Mobilisation d'une communauté d'enseignant.e.s et de professionnel.le.s autour des personnes apprenantes pour intervenir rapidement.
- Passation d'un bilan de mi-session par les étudiant.e.s.

Objectifs

- Prévenir les difficultés d'intégration aux études collégiales.
- Déceler plus rapidement les personnes apprenantes de première session en difficulté et les soutenir adéquatement.
- Améliorer la réussite et la diplomation.
- Permettre aux personnes apprenantes d'arrimer leurs méthodes de travail aux exigences des études postsecondaires.

Autres informations

- Programme existant depuis 2016.
- Résultats préliminaires : favorise l'accès à des mesures de soutien, notamment pour le développement de l'autonomie; favorise une transition secondaire-collégial harmonieuse; très grande satisfaction des personnes apprenantes par rapport au soutien reçu de la part du personnel; les personnes enseignantes connaissent les défis et les préoccupations des personnes apprenantes et les problèmes vécus par les personnes apprenantes internationales.

Ce qu'en disent les protagonistes

« La pratique est très appréciée par les étudiants et par la communauté de membres du personnel impliqués. »

« Cette pratique permet de créer une synergie entre l'équipe enseignante et l'équipe de ressources professionnelles, puisque celles-ci sont en mesure de déployer des actions concertées et coordonnées qui entraînent des changements considérables »

Références : Cégep de Jonquière. (s.d.). Communiqués de presse. *Le cégep innove pour favoriser la réussite et la persévérance des étudiants de première année.* <https://www.cegepjonquiere.ca/communiqués-de-presse/le-cegep-innove-pour-favoriser-la-reussite-et-la-persévérance-des-étudiants-de-première-année>
Cégep de Jonquière. (2020). *Programme « Première année réussite ».* <https://www.youtube.com/watch?v=m237sPOIVEo>
Contact : Simon Labrecque, conseiller pédagogique, simonlabrecque@cegepjonquiere.ca

Familles de compétences

- PERSONNELLES ET INTERPERSONNELLES
- LANGAGIÈRES
- MÉTHODOLOGIQUES
- INTELLECTUELLES
- INFORMATIONNELLES
- NUMÉRIQUES

sur la motivation des étudiants, le cheminement vocationnel ainsi que sur la consultation des centres d'aide et des services professionnels. »

Pratique institutionnelle



CÉGEP DE JONQUIÈRE

Ordre(s) d'enseignement

- Collégial

Personnes ciblées

- Étudiant.e.s
- Enseignant.e.s
- Professionnel.le.s

Modalités organisationnelles

- En classe
- À l'extérieur de la classe
- De manière individuelle
- De manière collective

Principaux protagonistes

- Conseiller.ère pédagogique
- Aides pédagogiques individuelles
- Enseignant.e.s pivot
- Communauté de pratique avec les enseignant.e.s pivot (environ huit rencontres par année)
- Autres professionnel.le.s (orthopédistes, travailleur.euse.s sociaux, service d'aide financière, etc.)

Principes pédagogiques et organisationnels

- Assumer la responsabilité d'une prise en charge partagée
- Accompagner les apprentissages et soutenir l'autonomisation
- Favoriser l'intégration d'activités d'autoévaluation et d'autoréflexion
- Favoriser l'autorégulation
- Adopter une approche inclusive

19. Projet WOW

Approche numérique collaborative en formation générale des adultes (FGA)

Description de la pratique

- Proposition d'un changement de pratique pour que le numérique soit au service de l'apprentissage de tous les élèves afin d'augmenter la réussite éducative en FGA.
- Approche pédagogique inclusive et collaborative visant à mettre en place des interventions préventives par la réponse à des besoins généraux en coenseignement.

Objectifs

- Déstigmatiser l'utilisation des outils numériques.
- Développer une approche collaborative entre les intervenant.e.s.
- Augmenter la réussite des élèves en FGA.

Autres informations

- Projet national, existant depuis 2021, soutenu par les RÉCIT nationaux et régionaux.
- 10 projets qui se déploient dans 10 CSS à travers le Québec.
- Projet en réponse à des taux de décrochage très élevés.
- Outils « Portrait de classe » (personnel, professionnel, scolaire et numérique) coconstruit et complété en équipe collaborative.
- Animation d'ateliers en coenseignement en réponse à des besoins généraux ou universels.

Ce qu'en disent les protagonistes

« La philosophie : c'est notre élève, pas mon élève. Travailler ensemble à la réussite. »

« Le Projet WOW met à contribution tous les acteurs qui ont un rôle à jouer. L'objectif est d'optimiser les interactions entre les gens. »

« Une difficulté vécue dans le Projet WOW est que l'on cherche une recette toute faite. L'objectif est toutefois d'amener les acteurs scolaires à intégrer l'approche WOW dans leurs pratiques. »

Références : Projet WOW. (s.d.). *Projet WOW. Une approche numérique collaborative en FGA.* <https://sites.google.com/cssmi.qc.ca/projetwow/accueil?authuser=0>

Table des responsables de l'éducation des adultes du Québec. (2022). *Projet WOW – Une approche collaborative utilisant le numérique pour les élèves de la FBC.* https://www.youtube.com/watch?v=_cVuuZQPWAs
Contact : Karine Jacques, orthopédagogue pour l'accompagnement national FGA-FP, karine.jacques@cssmi.qc.ca

Familles de compétences

 PERSONNELLES ET INTERPERSONNELLES

 LANGAGIÈRES

 MÉTHODOLOGIQUES

 INTELLECTUELLES

 INFORMATIONNELLES

 NUMÉRIQUES

Pratique à l'échelle du Québec



Ordre(s) d'enseignement

- Secondaire

Personnes ciblées

- Étudiant.e.s
- Enseignant.e.s
- Professionnel.le.s

Modalités organisationnelles

- En classe
- À l'extérieur de la classe
- De manière collective
- De façon volontaire
- Synchrone

Principaux protagonistes

- Élèves de la FGA
- Enseignant.e.s
- Directeur.trice.s d'école
- Professionnel.le.s des Services éducatifs complémentaires (SEC) et du Service d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA) (orthopédagogues, conseiller.ère.s pédagogiques, conseiller.ère.s d'orientation)
- Ressources nationales SEC et SARCA avec mandat national de soutien aux équipes
- Comités CSS nationaux, rencontres annuelles

Principes pédagogiques et organisationnels

- Assumer la responsabilité d'une prise en charge partagée
- Accompagner les apprentissages et soutenir l'autonomisation
- Favoriser l'interactivité et la collaboration
- Inscrire le développement des compétences dans des situations authentiques
- Adopter une approche inclusive

20. Service d'aide à la rédaction (SARA)

Développement des connaissances sur la communication et la communauté scientifique

Description de la pratique

- Création d'une communauté scientifique à l'échelle de l'ÉTS permettant de simuler les activités auxquelles les étudiant.e.s aux cycles supérieurs devront participer, dans un contexte où l'impact de faire des erreurs est minime et où ils peuvent bénéficier de l'aide de leurs collègues et des apprentissages de leurs pairs.

Objectifs

- Développer la connaissance de la communauté scientifique, les méthodes de communication efficaces, faire découvrir la science issue d'une conversation entre les chercheur.euse.s.
- Offrir un soutien aux étudiant.e.s des cycles supérieurs et leur permettre de briser leur isolement.

Autres informations

- SARA a été fondé en 2013 par quatre professeurs de l'ÉTS.
- Communauté d'apprentissage qui permet les échanges et les rétroactions pour la rédaction scientifique.
- Plateforme Web de simulation de soumission d'articles avec des pairs évaluateurs, aide à l'écriture, séances de rédaction, rédaction en anglais, etc.
- Environ 1 000 participant.e.s par an.
- Organisation d'activités interétablissements (Thèsez-vous ?, UQTR, Polytechnique).

Ce qu'en disent les protagonistes

« SARA est passé de 30 participants par an au cours de ses premières années à près de 1 000 participants par an. »

« Les retombées sont une réduction de l'isolement et de la crainte de communiquer chez les étudiants participant aux activités, une rédaction plus soutenue et une clarification de la communication sous différents formats (articles, conférences, etc.). »

Références : Bibliotech. (s.d.). SARA – Communication scientifique : Accueil. École de technologie supérieure. https://etsmtl.libguides.com/SARA_fr/Accueil
Article : Lala, P. et Langevin-Harnois, F. (2020). Le Service d'aide à la rédaction d'articles (SARA). À l'École de technologie supérieure de Montréal, une communauté d'apprentissage pour favoriser la communication scientifique. *I2D-Information, données & documents*, (1), 39-45. <https://doi.org/10.3917/i2d.201.0039>
Présentation : Lala, P., Langevin Harnois, F., El Boussaidi, G., Desrosiers, C. et Laporte, C. (2018). Providing sustainable scientific writing support for graduate engineering students by creating a local scientific learning community. American Society for Engineering Education. <https://espace2.etsmtl.ca/id/eprint/16785/>
Contact : Prasun Lala, agente de recherche, prasun.lala@etsmtl.ca

Familles de compétences

- PERSONNELLES ET INTERPERSONNELLES
- LANGAGIÈRES
- MÉTHODOLOGIQUES
- INTELLECTUELLES
- INFORMATIONNELLES
- NUMÉRIQUES

Pratique institutionnelle



Ordre(s) d'enseignement

- Universitaire

Personnes ciblées

- Étudiant.e.s
- Enseignant.e.s

Modalités organisationnelles

- À l'extérieur de la classe
- De manière individuelle
- De manière collective
- De façon volontaire
- Synchrone
- Asynchrone

Principaux protagonistes

- Agent.e de recherche du service de la bibliothèque
- Bibliothécaire
- Professeur.e.s
- Personnel de recherche
- Étudiant.e.s
- Comité-conseil : professeur.e.s et deux employé.e.s de la bibliothèque qui coordonnent le service

Principes pédagogiques et organisationnels

- Accompagner les apprentissages et soutenir l'autonomisation
- Favoriser l'interactivité et la collaboration
- Favoriser l'intégration d'activités d'autoévaluation et d'autoréflexion
- Inscrire le développement des compétences dans des situations authentiques
- Exercer sa pensée critique

21. Utilisation de la réalité virtuelle dans un cours d'anglais

Accès à des simulations immersives pour pratiquer la communication orale

Description de la pratique

- Projet collaboratif de conception de matériel pédagogique à partir d'outils immersifs dans un cours d'anglais langue seconde.
- Projet en réponse au manque de matériel pédagogique pour le cours d'anglais des affaires et au manque de ressources humaines.

Objectifs

- Rendre accessibles aux personnes apprenantes des simulations immersives dans le cours d'anglais des affaires pour pratiquer la communication orale.
- Répondre aux besoins particuliers et hétérogènes des personnes apprenantes en région.

Autres informations

- Projet débuté en 2022 et en cours en 2023-2024.
- Deux phases :
 1. Production de matériel pédagogique avec les outils H5P de Moodle
 2. Production de simulations immersives à l'aide du logiciel Uptale
- L'enseignant.e peut choisir les modalités et les contenus.
- Il est à noter que le virtuel ne remplace pas l'apprentissage avec des personnes vivantes.
- Projet soutenu par l'Entente Canada-Québec 2023-2024.

Ce qu'en disent les protagonistes

« Les étudiants ont apprécié l'utilisation de la réalité virtuelle, entre autres son réalisme et l'immersivité des situations. »

« Le logiciel permet d'améliorer la prononciation et la compréhension orale qui correspondent à deux grandes faiblesses chez les étudiants. »

« [Les résultats observés sont une] diminution de l'anxiété des étudiants, conscience de leurs erreurs, autoévaluation et évaluation par les pairs. »

Référence : Uptale, (2024). Le futur de l'Éducation.
<https://www.uptale.io/education/>
Contact : Lyly Lessard, conseillère en technopédagogie,
lyly.lessard@cegep-rimouski.qc.ca

Familles de compétences

- PERSONNELLES ET INTERPERSONNELLES
- LANGAGIÈRES
- MÉTHODOLOGIQUES
- INTELLECTUELLES
- INFORMATIONNELLES
- NUMÉRIQUES

Pratique en classe



Ordre(s) d'enseignement

- Collégial

Personnes ciblées

- Étudiant.e.s

Modalités organisationnelles

- En classe
- À l'extérieur de la classe
- De manière individuelle
- De manière collective
- De façon volontaire
- Synchrone
- Asynchrone

Principaux protagonistes

- Trois personnes enseignantes en anglais (de 75 à 100 % de dégagement) dans deux cégeps (Cégep de Rimouski et Cégep de Thetford)
- Personne enseignante en soutien, programme d'administration (de 10 à 20 % de sa tâche)
- Technicien.ne.s
- Technopédagogues
- Étudiant.e.s au programme d'administration, Cégep de Rimouski et Cégep de Thetford

Principes pédagogiques et organisationnels

- Favoriser l'interactivité et la collaboration
- Inscrire le développement des compétences dans des situations authentiques
- Favoriser l'apprentissage actif
- Adopter une approche inclusive

22. Voie d'accès : l'université à ta portée

Parcours favorisant le développement des compétences essentielles au premier cycle universitaire

Description de la pratique

- Parcours crédité visant à développer les compétences essentielles des personnes apprenantes pour la réussite des études de premier cycle universitaire.

Objectifs

- Outiller les personnes apprenantes adultes vers la réussite.

Autres informations

- Ensemble de cours constituant une base d'admission aux programmes de 1^{er} cycle non contingentés.
- Cours obligatoires :
 - Exercer sa pensée critique
 - Littératie en contexte universitaire
 - Stratégies d'étude et d'apprentissage
- Cours optionnels :
 - Numératie en contexte universitaire
 - Mobilisation du numérique pour les études universitaires
 - Portfolio pour la préparation à la reconnaissance des acquis expérimentiels
- Parcours élaboré à partir des compétences, de la formation et des expériences de chacun.e.
- Outil d'autodiagnostic.
- Accompagnement individualisé.
- Parcours à temps plein ou à temps partiel d'un ou deux trimestres.
- Horaire qui favorise la conciliation travail-famille-études.

Ce qu'en disent les protagonistes

« Les personnes apprenantes qui ont suivi le parcours Voie d'accès indiquent avoir apprécié leur expérience, avoir beaucoup appris et auraient souhaité que de tels cours leur soient offerts dès le début du collégial. Elles se sentent mieux préparées pour les études et pour réussir. »

Références : Centre de soutien et d'innovation en pédagogie universitaire. (2024). *Voie d'accès*. Université du Québec en Outaouais. <https://uqo.ca/voieaccs>
Centre de soutien et d'innovation en pédagogie universitaire. (2024). *Plan de formation – Voie d'accès (code de programme 999A)*. Université du Québec en Outaouais. <https://uqo.ca/centre-de-soutien-et-dinnovation-en-pedagogie-universitaire/plan-de-formation-voie-daccs-code-de>
Contact : Décanat des études de l'UQO, decanat@uqo.ca

Familles de compétences

- PERSONNELLES ET INTERPERSONNELLES
- LANGAGIÈRES
- MÉTHODOLOGIQUES
- INTELLECTUELLES
- INFORMATIONNELLES
- NUMÉRIQUES

Pratique institutionnelle



Ordre(s) d'enseignement

- Universitaire

Personnes ciblées

- Étudiant.e.s

Modalités organisationnelles

- En classe
- De manière individuelle
- De manière collective
- De façon volontaire
- Sychrone

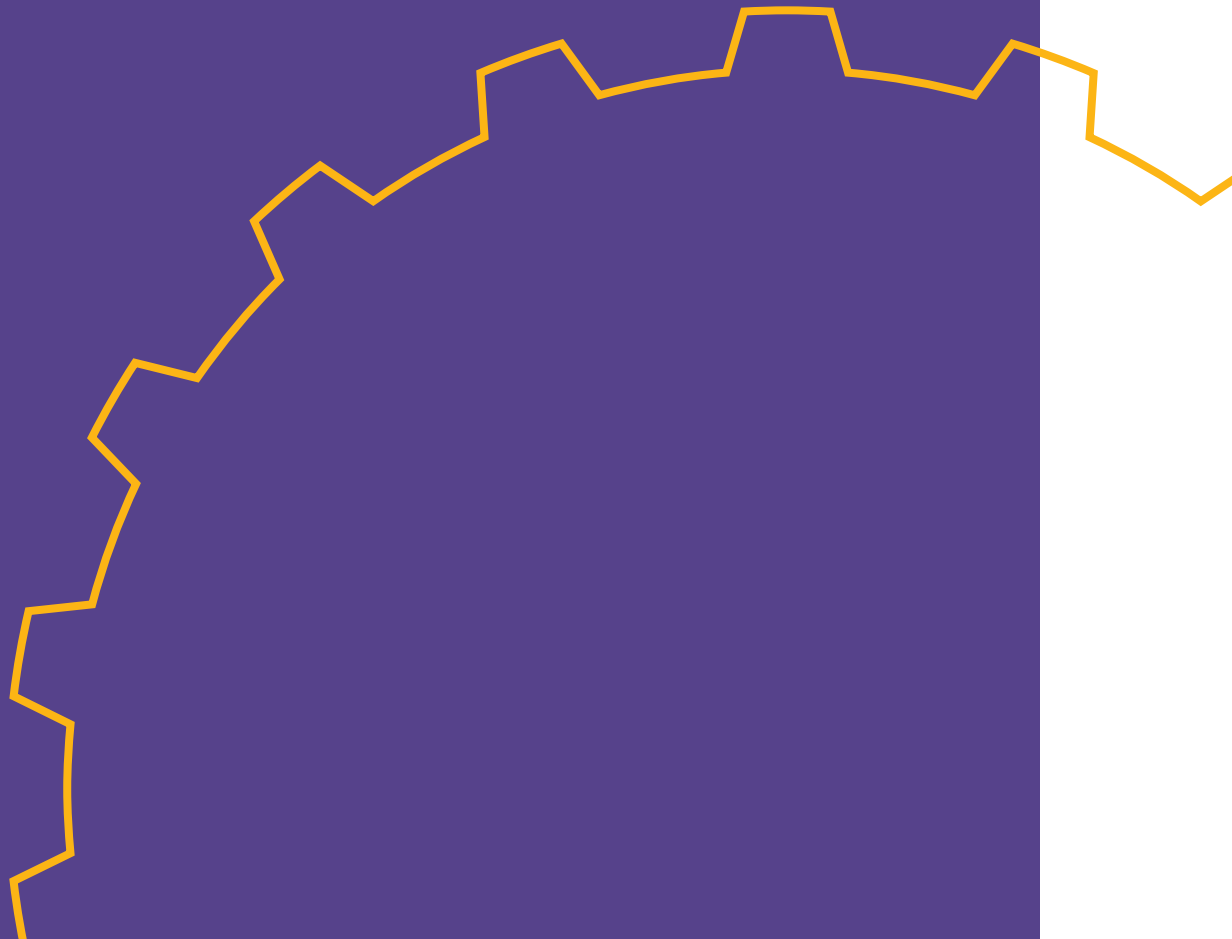
Principaux protagonistes

- Étudiant.e.s qui détiennent un diplôme d'études secondaires, qui ont au moins 21 ans et qui ont au moins trois ans d'expérience de travail
- Enseignant.e.s

Principes pédagogiques et organisationnels

- Mettre en place un climat d'apprentissage favorable
- Accompagner les apprentissages et soutenir l'autonomisation
- Favoriser l'intégration d'activités d'autoévaluation et d'autoréflexion
- Favoriser l'autorégulation
- Favoriser l'apprentissage actif
- Définir un but à atteindre
- Exercer sa pensée critique
- Adopter une approche inclusive

LEXIQUE



Activité langagière : toute situation où le langage est utilisé, que ce soit pour parler, écouter, lire ou écrire¹⁶⁷.

Agentivité : désigne un concept complexe qui englobe à la fois la capacité individuelle d'agir, les interactions avec le monde extérieur, tout en tenant compte du contexte et des choix personnels. Dans les domaines de la sociologie et de la philosophie, l'agentivité se réfère à la capacité et à la volonté d'une personne à agir intentionnellement sur elle-même, sur les autres et sur son environnement¹⁶⁸.

Algorithme informatique : ensemble fini de règles opératoires à exécuter en séquence et permettant la résolution d'un problème¹⁶⁹.

Application mobile : destinée au téléchargement et à l'exécution sur un appareil mobile (tablette, téléphone, etc.)¹⁷⁰.

Autonomie : s'inscrit dans le rapport que la personne entretient à elle-même et au monde. Elle implique de se connaître, s'orienter selon son jugement, de définir elle-même ses obligations, d'assumer pleinement la responsabilité de ses actions et d'agir de façon réfléchie¹⁷¹.

Autoréguler/autorégulation : processus qui permet à la personne de diriger son action, ses émotions et son apprentissage de façon autonome, soit de les planifier en fonction de ses buts et de les évaluer de façon itérative, d'exercer un contrôle sur soi¹⁷².

Cadre d'expression : éléments qui structurent la situation où quelqu'un s'est exprimé (à l'oral ou à l'écrit). Chaque situation est constituée 1) d'un locuteur, qui poursuit une ou plusieurs visées explicites ou implicites et dont la subjectivité teinte le discours (identité socioculturelle, genre, âge, expériences passées, valeurs, vision du monde, etc.), 2) d'un destinataire présumé (porteur d'une autre subjectivité) et 3) d'un contexte d'expression : espace-temps, culture (discursive, sociale ou ciblée) et cadre de diffusion (oral, écrit, numérique, etc.)¹⁷³.

Compétence située : désigne une compétence développée dans un contexte particulier et étroitement liée à un domaine particulier ou à une situation précise. Contrairement à une compétence « transversale », elle n'est pas nécessairement transférable sans adaptation, car elle repose sur les exigences et les pratiques propres à un contexte donné.

167 Portine, H. (2008). Activités langagières, énonciation et cognition. La centration sur les apprentissages. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 5. <https://doi.org/10.4000/rdlc.6471>

168 Demers, S., Bachand, C.-A. et Leblanc, C. (2016). Les approches inductives au service de l'agentivité épistémique et des finalités éducatives émancipatrices. *Approches inductives*, 3(2), 41-70. <https://doi.org/10.7202/1037913ar>

169 Dictionnaire Usito. (2024). *Algorithme*. <https://usito.usherbrooke.ca/d%C3%A9finitions/algorithme>

170 Dictionnaire Usito. (2024). *Application*. <https://usito.usherbrooke.ca/d%C3%A9finitions/application#BbB8ce2d9447e179>

171 Wehmeyer, M. L. (1996). Self-Determination as an educational outcome: Why is it important to children, youth, and adults with disabilities? Dans D. J. Sands et M. L. Wehmeyer (dir.), *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*. P. H. Brookes Pub.

172 Ibid.

173 Kerbrat-Orecchioni, C. (2012). Le contexte revisité. *Corela : Cognition, représentation, langage*, HS-11. <https://doi.org/10.4000/corela.2627>

Complexité : le degré de complexité des tâches fait référence au degré d'incertitudes et de risques que les situations d'apprentissage imposeront à la personne. Plus la complexité est grande, plus la personne doit exercer son jugement. En outre, plus le degré de complexité des tâches à réaliser est grand, plus la personne doit disposer d'un large éventail de ressources et de confiance en ses capacités pour arriver à faire face à ces situations¹⁷⁴.

Complexité des discours : les discours s'inscrivent dans un continuum de complexité. Un discours est courant (simple) s'il est court, appartient à un **genre** dont les objectifs de communication et la structure sont explicites et linéaires, s'il est composé essentiellement de phrases proches de la **phrase de base**, s'il porte sur un sujet simple ou un **sujet maîtrisé** et implique peu d'**inférences**. Un discours est complexe s'il est long, appartient à un **genre** dont les objectifs de communication et la structure sont implicites et non linéaires, s'il est composé essentiellement de **phrases transformées** ou de **phrases à construction particulière**, s'il porte sur un sujet **complexe** et implique de nombreuses inférences¹⁷⁵.

Complexité des sujets ou du propos des discours : les sujets s'inscrivent dans un continuum de complexité. Un sujet est simple s'il est concret, proche du quotidien des personnes ou s'il repose sur des références ou sources aisément accessibles (articles de presse, témoignages) ou non spécialisées. Un sujet est complexe s'il est théorique, abstrait ou spécialisé ou encore s'il repose sur des recherches documentaires approfondies impliquant des références ou sources scientifiques, savantes ou spécialisées¹⁷⁶.

Contenu numérique : information mise à la disposition d'un public sous forme numérique¹⁷⁷.

Culture discursive : renvoie à l'idée que les discours s'inscrivent dans des cultures qui leur sont propres. Par exemple, il y a une culture propre au genre de la « recette de cuisine » (section « ingrédients », puis séquence de phrases écrites à l'infinitif) et une culture propre aux discours universitaires (paraphrases et références scientifiques présentes, notamment) ; ces cultures varient aussi d'un point de vue sociologique (les cultures discursives d'une même profession peuvent différer d'un pays à l'autre, la France et le Québec, par exemple)¹⁷⁸.

Donnée : représentation d'une information, codée dans un format permettant son traitement par ordinateur¹⁷⁹.

174 Caparros-Mencacci, N. et Barthes, A. (2023). Quelle évaluation pour les « éducations à » ? Cadres, enjeux, pistes et limites. *Travail et Apprentissages*, 26(2), 7-21.

175 Conseil des ministres de l'Éducation. (2019). *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA 2018 de l'OCDE – Le rendement des jeunes de 15 ans du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences*. Gouvernement du Canada. https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/396/PISA2018_PublicReport_FR.pdf

176 *Ibid.*

177 Office québécois de la langue française. (2022). *Contenu numérique*. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26560196/contenu-numerique>

178 Von Münchow, P. (2012). La notion de culture discursive en analyse du discours contrastive. Dans E. Dianteill (dir.), *La culture et les sciences de l'homme. Un dialogue avec Marshall Sahlins* (p. 113-129). HALSHS.

179 Office québécois de la langue française. (2022). *Donnée*. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/8358482/donnee>

Empathie : consiste « à imaginer l'effet que cela fait d'être à la place d'un autre, à interpréter intelligemment l'histoire de cette personne, à comprendre les émotions, les souhaits et les désirs qu'elle peut avoir (Nussbaum, 2011)¹⁸⁰ ». L'empathie implique une ouverture, mais aussi une imagination permettant de dépasser les limites de notre expérience pour appréhender celle de l'autre – ainsi qu'une sensibilité susceptible de réagir à l'expérience fictive suscitée par l'imagination. Contrairement à la compassion ou à la sympathie, qui sont vécues dans l'émotion que suscite une reconnaissance souvent instinctive de soi à travers l'autre, l'empathie est plutôt vécue intellectuellement et exige un effort afin d'appréhender ce qui nous est incompréhensible chez l'autre¹⁸¹.

En ligne : qui est accessible ou réalisable par le biais d'un **réseau**, le plus souvent Internet¹⁸².

Environnement capacitant : permet aux personnes d'agir librement et d'utiliser les ressources externes disponibles pour les convertir en ressources internes afin d'atteindre leurs objectifs. Pour ce faire, les personnes doivent être en sécurité tant physiquement que psychologiquement, ne subir aucune exclusion en raison d'un besoin interindividuel et avoir la possibilité de se développer ou de s'épanouir de manière autonome (Falzon, 2013). L'environnement capacitant favorise l'évolu-

tion d'une personne apprenante dans son parcours éducatif en s'assurant de lui fournir des ressources et des outils destinés à soutenir la réponse à ses besoins, à faciliter les interactions sociales et, ultimement, à favoriser l'autonomie, l'autodétermination¹⁸³ et en soutenant l'agentivité¹⁸⁴ dans la prise de responsabilité face à son projet d'études et de vie.

Fichier : ensemble de **données** numériques stockées dans une mémoire et constituant une unité de traitement¹⁸⁵.

Fonction / fonctionnalité : sous-programme constitué d'un ensemble d'instructions identifiées par un nom, dont l'exécution produit une valeur qui renvoie à l'endroit où le sous-programme a été appelé¹⁸⁶.

Format de fichier : structure définie de données contenues dans un **fichier**, établie selon des règles qui régissent notamment leur **sauvegarde**, leur affichage et leur manipulation par un logiciel compatible¹⁸⁷.

180 Bélec, C., Doré, R. et Chabot, H. (2023). *Une recherche collaborative pour renouveler l'enseignement de la littérature au collégial dans une optique de cohérence disciplinaire : l'intérêt d'une approche par compétence de la lecture*. Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

181 *Ibid.*

182 Office québécois de la langue française. (2021). *En ligne*. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/8367605/en-ligne>

183 Fernagu, S. (2022). L'approche par les capacités dans le champ du travail et de la formation : vers une définition des environnements capacitants ?, *Travail et Apprentissages*, 23(1), 40-69, <https://doi.org/10.3917/ta.023.0040>.

184 Morin, É., Therriault, G. et Bader, B. (2019). Le développement du pouvoir agir, l'agentivité et le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes face aux problématiques sociales et environnementales : apports conceptuels pour un agir ensemble. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 51. <https://doi.org/10.4000/edso.5821>.

185 Dictionnaire Usito. (2024). *Fichier*. <https://usito.usherbrooke.ca/d%C3%A9finitions/fichier>

186 Roy, L. [s. d.]. PlanetHoster. <https://kb.planethoster.com/glossaire/fonction>

187 Office québécois de la langue française. (2022). *Format*. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/8368613/format-de-fichier>

Genres : « ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordres communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphique ou visuel et/ou d'oralité, souples, mais relativement stables dans le temps¹⁸⁸ ».

Genres et littératies propres au collégial : se rapportent à des **discours modérément complexes**, parfois complexes (notamment issus de discours scientifiques), qui appartiennent surtout à des littératies disciplinaires et professionnelles (secteurs techniques). Ces genres visent essentiellement à informer, à décrire, à illustrer, à analyser, à discuter, à argumenter et à présenter une recherche ou un projet modeste. Notons aux fins de clarification que le texte argumentatif répond à des exigences moindres au collégial qu'au premier cycle universitaire. Pour plus d'informations, voir « **Textes justificatif et argumentatif** » dans le lexique en annexe.

Genres propres à la littératie parascientifique : servent le transfert de la littératie scientifique vers les milieux d'application ou de pratique. On peut retrouver dans cette littératie, notamment les articles et communications professionnelles ainsi que des genres servant la vulgarisation ou la formation.

Genres propres à la littératie scientifique : les **littératies** universitaires s'entremêlent à la littératie scientifique. Dans cette dernière, les genres visent à faire la synthèse critique des propos de plusieurs auteur.trice.s, à **problématiser**, à élaborer de nouvelles propositions pour résoudre des problèmes, à remettre en question des propositions sur lesquelles s'appuient d'autres expert.e.s ou à dégager des voies encore inexplorées. On retrouve dans cette littératie, notamment, les protocoles de recherche, les essais, les mémoires, les thèses, les articles et les communications scientifiques^{189,190}.

Genres propres au secondaire : se rapportent à des **discours courants**, parfois modérément complexes, qui visent essentiellement à raconter, informer, expliquer, communiquer et justifier. Notons aux fins de clarification que le terme « justifier » est utilisé ici pour le distinguer du terme « argumenter » tel qu'il est entendu aux ordres d'enseignement supérieur¹⁹¹. Pour plus d'informations, voir « **Textes justificatif et argumentatif** » dans le lexique en annexe.

188 Chartrand, S. G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. (2015). Caractéristiques de 50 genres. DIDACTICA, C.É.F. http://enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_a0567d2e5539_Caracteristiques_50_genres.pdf

189 Blaser, C., Emery-Bruneau, J. et Lanctôt, S. (2021). L'article scientifique en sciences de l'éducation : un genre textuel à l'apparence uniforme constitué de sections aux caractéristiques distinctes. *Formation et profession*, 29(3), 1-16.

190 Pollet, M.-C. (2020). Auctorialité et auctorialisation scientifiques : pour un accompagnement des étudiants à l'aune du concept de littéracies universitaires. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 43, 99-113. <https://doi.org/10.4000/dse.4433>

191 Ministère de l'Éducation. (2024). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programme-formation-ecole-quebecoise/a-propos>

Genres propres aux littératies universitaires : les littératies universitaires entremêlent les littératies disciplinaires, professionnelles et scientifiques à une culture discursive académique. Dans les domaines qualifiants, les littératies professionnelles associées aux études menées sont particulièrement approfondies. De manière plus générale, les genres propres aux littératies universitaires se rapportent à des discours complexes, parfois très complexes et scientifiques, qui visent essentiellement à définir, à discuter, à faire la synthèse des propos de plusieurs auteur.trice.s, à analyser afin de dégager une vision spécialisée de phénomènes, problèmes ou situations et à répondre à des questions par des discours complexes – notamment de nature argumentative. Notons aux fins de clarification que le texte argumentatif répond à des exigences moindres au premier cycle universitaire qu'aux cycles qui suivent¹⁹². Pour plus d'informations, voir [Textes justificatif et argumentatif](#) dans le lexique en annexe.

Identité numérique : ensemble des traces numériques laissées de manière active par une personne dans Internet et qui fournissent des renseignements à son sujet¹⁹³.

Implicite : qui n'est pas exposé ou exprimé directement ou de manière claire, qui est perceptible par inférence.

Inférence : raisonnements logiques, déduits ou induits à partir d'autres informations, permettant d'élaborer des conclusions ou hypothèses plausibles et cohérentes qui permettent elles-mêmes de faire des liens non explicités, de deviner les non-dits ou de combler les manques dans les discours.

Intelligence artificielle générative (IAG)¹⁹⁴ : type d'intelligence artificielle qui génère du nouveau contenu en modélisant les caractéristiques des données tirées des grands jeux de données qui alimentent le modèle. Alors que les systèmes d'intelligence artificielle traditionnels peuvent reconnaître les modèles ou classifier le contenu existant, l'IAG peut créer du nouveau contenu sous plusieurs formes, comme du texte, une image, un fichier audio ou du code logiciel.

Littératies : le concept de littératies repose sur l'idée que l'information et les [signes](#) s'ancrent dans des contextes organisés relevant de « cultures ». Ces cultures peuvent s'appuyer sur les contraintes et possibilités qu'offre un support (littératie numérique, littératie orale), sur les conceptions et usages en place dans un système (littératie familiale, littératie scolaire, littératie professionnelle) ou sur les objectifs et représentations épistémiques des individus dans ces cultures (littératie disciplinaire). Concrètement, toutes les littératies reposent, dans différentes mesures, sur l'ensemble des facteurs précédemment mentionnés (contraintes et possibilités, conceptions et usages, objectifs et représentations épistémiques). Elles sont donc un système de médiation qui structure l'information et les signes¹⁹⁵.

Locuteur : personne qui utilise le langage en situation d'expression (parlée ou écrite).

192 Pollet, M.-C. (2020). Auctorialité et auctorialisation scientifiques : pour un accompagnement des étudiants à l'aune du concept de littéracies universitaires. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 43, 99-113. <https://doi.org/10.4000/dse.4433>

193 Office québécois de la langue française. (2017). *Identité numérique*. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26508663/identite-numerique>

194 Centre canadien pour la cybersécurité. (2023). L'intelligence artificielle générative. <https://www.cyber.gc.ca/fr/orientation/intelligence-artificielle-generative-itsap00041>

195 LabSEL. (2023). *Les littératies*. Cégep Gérald-Godin. <https://labselecgodin.qc.ca/litteraties/>

Moyens communicationnels : regroupent 1) les procédés langagiers (analogie, énumération, hyperbole, vocabulaire connoté), 2) les moyens langagiers (définir, insister, expliquer, relier, rappeler, évoquer, etc.) ou 3) les moyens multimodaux (mise en page, soutien visuel, intonation, gestuelle, etc.) ; moins centrés sur le langage que sur la manière de le déployer, les moyens communicationnels consistent à utiliser le langage ou la multimodalité entourant celui-ci pour produire un effet sur le sujet qui écoute ou lit, cela afin d'atteindre un objectif ou de respecter une intention (utilisation stratégique)^{196,197,198}.

Numérique : se dit des techniques qui permettent de produire, de stocker et de traiter des informations informatiquement, au moyen de chiffres sous forme binaire ; se dit des procédés et des appareils qui utilisent ces techniques¹⁹⁹.

Outil de travail collaboratif : outil informatique qui favorise le travail collaboratif et qui répond à des besoins de communication, de coordination et de production²⁰⁰.

Paradigmes de recherche : liés aux postures épistémologiques. Le fait qu'un.e chercheur.e adhère à des perspectives empiristes ou positivistes entrainera non seulement un certain type de recherche et une manière bien précise d'aborder un problème, mais aussi un type de langage particulier, qui sera clairement distinctif d'un.e chercheur.e adhérent plutôt à des perspectives socioconstructivistes ou pragmatistes²⁰¹.

Phrase à construction particulière : sans être une phrase transformée, celle-ci ne respecte pas le modèle de la phrase de base. On retrouve dans ce type de phrase, la phrase à présentatif, la phrase non verbale, la phrase infinitive et la phrase impersonnelle²⁰².

Phrase de base : composée d'un groupe sujet et d'un groupe prédicat (dans cet ordre). Elle est de type déclaratif et sa forme est positive, active, neutre et personnelle²⁰³.

Phrase transformée²⁰⁴ : diffère de la phrase de base par un inversement du sujet et du prédicat, par un enchâssement d'un autre type de phrase (subordonnée) ou par la transformation du type de phrase (interrogative, exclamative ou impérative) ou de la forme (négative, passive, emphatique ou impersonnelle).

196 Bardière, Y. (2016). De la pragmatique à la compétence pragmatique. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 13(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.462>

197 Diaz-Corrado, J. (2015). Théorie et pratique de la compétence pragmatique: pour un meilleur apprentissage de la compétence communicative langagière. *Synergies Espagne*, 8, 135-147.

198 Samson, K. (2023, 9 mai). Amplifier pour mieux assurer la cohérence des propos : proposition pour développer les compétences langagières des étudiant.e.s universitaires en formation des maîtres [communication orale]. 90^e Congrès de l'ACFAS.

199 Dictionnaire Usito. (2024). Numérique. <https://usito.usherbrooke.ca/d%C3%A9finitions/num%C3%A9rique>

200 Office québécois de la langue française. (2019). Outil de travail collaboratif. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26556645/outil-de-travail-collaboratif>

201 Van der Maren, J.-M. (2011). Écrire en recherche qualitative et le conflit des paradigmes. Dans Caouette, I., Toupin, I. Messier Newman, K. et C. Baribeau (dir.), *Les défis de l'écriture en recherche qualitative* (p.4-23). Collection nos série « Les actes ». Association pour la recherche qualitative.

202 Office québécois de la langue française. (2022). Phrase à construction particulière. Grand dictionnaire terminologique. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26560435/phrase-a-construction-particuliere>

203 Office québécois de la langue française (2022). Phrase de base. Grand dictionnaire terminologique. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26560429/phrase-de-base>

204 Office québécois de la langue française. (2015) <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26560434/phrase-transformee>

Plateforme : espace virtuel permettant la création, le [stockage](#), la diffusion ou la vente de contenu [numérique en ligne](#)²⁰⁵.

Problématiser : consiste à traiter d'une manière à la fois critique et créative les connaissances existantes (littérature sur un sujet) afin de construire une vision originale et argumentée d'un phénomène. Cette vision cherche, ultimement, à mettre en lumière un problème (manque, interrogation, contradiction, désaccord, contrainte, obstacle, défi). Cette action implique souvent de comparer des informations, de mettre celles-ci en perspective et de reconstruire le sens d'un phénomène afin de faire émerger une nouvelle définition ou vision adaptée à ses besoins ou objectifs^{206,207}.

Programmation : ensemble des opérations destinées à élaborer un programme en codant des instructions en langage informatique.²⁰⁸

Rapport à l'écrit : constitue l'ensemble des significations complexes et évolutives entre un sujet et l'écrit^{209,210}. Il est possible de les structurer en quatre dimensions : conceptuelle, affective, axiologique et praxéologique²¹¹. La dimension conceptuelle renvoie à la représentation que l'individu se fait du processus d'écriture (ou de lecture). La dimension affective repose sur les émotions

que ressent l'individu lors de son interaction avec l'écrit. La dimension axiologique renvoie plutôt à la valeur accordée à l'écrit ou à des pratiques de l'écrit. Enfin, la dimension praxéologique repose sur les jugements que la personne pose sur ses pratiques de l'écrit.

Rapport aux savoirs : le rapport que la personne entretient aux savoirs comporte à la fois la façon dont elle conçoit le savoir – comme fait objectif, comme construction sociale, situé dans un contexte dynamique et évolutif, par exemple – et la façon dont elle doit agir pour savoir (assimiler les savoirs, construire le sens des savoirs, les vivre en expérience, etc.) et assurer que ce qu'elle sait est valide.

Réseau numérique : réseau dans lequel les informations, analogiques ou numériques, sont transmises par des liaisons numériques²¹².

Réussite : comprend à la fois la réussite scolaire et éducative. La **réussite scolaire** est comprise comme étant spécifiquement rattachée à l'achèvement avec succès d'un parcours scolaire²¹³. La personne apprenante répond ainsi à des exigences établies par un programme, auquel sont associées des sanctions et des attestations (diplômes, certifi-

205 Office québécois de la langue française. (2015). <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26541165/plateforme-numerique>

206 Blaser, C., Emery-Bruneau, J. et Lanctôt, S. (2021). L'article scientifique en sciences de l'éducation: un genre textuel à l'apparence uniforme constitué de sections aux caractéristiques distinctes. *Formation et profession*, 29(3), 1-16.

207 Fabre, M. (2009). Qu'est-ce que problématiser? Genèses d'un paradigme. *Recherches en éducation*, 6, 22-32. <https://doi.org/10.4000/ree.4093>

208 Dictionnaire Usito. (2024). *Programmation*. <https://usito.usherbrooke.ca/lexies/programmation>

209 Barré-de Miniac, C. (1997). Apprentissage et usages de l'écriture: représentations d'enfants et de parents d'élèves. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 15(1), 41-57.

210 Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (2006). Fonction épistémique des genres disciplinaires scolaires : prolégomènes à un champ de recherches. Dans B. Schneuwly et T. Thévenaz-Christen (dir.), *Analyses des objets enseignés* (chap. 8, p. 179-184). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.schne.2006.01.0179>

211 Blaser, C., Lampron, R. et Simard-Dupuis, E. (2015). Le rapport à l'écrit : un outil au service de la formation des futurs enseignants. *Lettrure*, 3, 51-63.

212 Office québécois de la langue française. (1998). *Réseau numérique*. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/8391013/reseau-numerique>

213 Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017a). *Politique de la réussite éducative*. Gouvernement du Québec. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/Famille/politique-reussite-educative/Pages/index.aspx>

cats, etc.). La **réussite éducative** inclut quant à elle la réussite scolaire, non pas en termes de succès face aux exigences institutionnelles, mais en termes de succès du parcours selon le point de vue de la personne qui le vit. Décrite comme un processus de développement personnel et social, la réussite éducative transcende la scolarité, « [elle se manifeste] par des capacités accrues d'apprendre, de se développer et de contribuer au bien-être collectif de la société²¹⁴ ».

Sauvegarde de données : opération qui consiste à copier, généralement sur un support informatique externe, les **données** mises en mémoire afin de permettre leur restauration en cas de suppression ou de corruption²¹⁵.

Signes : le langage est constitué de signes, soit de représentations phonétiques (les mots qu'on entend) et graphiques (les mots qu'on lit) porteuses de sens. Il joue un rôle de médiation entre le monde (objets, émotions, concepts, etc.) et les personnes.

Site Internet : lieu qui héberge un hôte Internet et qui est identifié par une adresse Internet²¹⁶.

Stratégies d'écriture générales : se donner une intention d'écriture, faire un remue-ménages et un plan sommaire, élaborer un champ lexical à partir de ses idées, retourner aux sources d'information sur lesquelles le texte est fondé²¹⁷.

Stratégies d'écriture intermédiaires : effectuer des recherches, valider ses sources, élaborer un plan détaillé et le valider au regard de critères explicites de correction²¹⁸.

Stratégies de lecture de base : faire des recherches, se donner une intention de lecture, trouver les mots inconnus, souligner/écrire des mots clés ciblant les éléments importants d'un passage, survoler le texte, faire des prédictions, formuler des questions auxquelles le texte répond²¹⁹.

Stratégies de lecture générales : analyser la situation de communication, synthétiser, formuler des hypothèses, établir des schémas, faire des liens entre les éléments de contenu ou de structure du texte, formuler des questions complexes ou auxquelles le texte répond^{220,221}.

214 Pronovost, G. (2013). Réussite éducative, réussite scolaire et milieu familial. *Diversité*, 172(1), p. 19.

215 Office québécois de la langue française. (2020). *Sauvegarde de données*. <https://vitrlinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/2074332/sauvegarde-de-donnees>

216 Office québécois de la langue française. (2020). *Site Internet*. <https://vitrlinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/2076569/site-internet>

217 Ministère de l'Éducation. (2024). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programme-formation-ecole-quebecoise/a-propos>

218 *Ibid.*

219 *Ibid.*

220 Dubé, F., Ouellet, C. et Dufour, F. (2018). *Pratiques d'enseignement favorisant le développement de la compétence à lire et à écrire au secondaire en contexte d'inclusion scolaire*. Rapport déposé au Fonds de la recherche du Québec Société et culture.

221 Shanahan, T. et Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: rethinking content-area Literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59.

Stratégies de lecture, d'écriture propres au domaine d'expertise

chaque domaine de spécialisation ou discipline comporte des stratégies particulières rattachées à la manière dont s'y développent les savoirs (épistémologie) et dont ceux-ci sont utilisés (contextes, public visé, buts, etc.); les stratégies propres au domaine permettent d'identifier plus aisément ce qu'il est important de retenir (réception) ou de spécifier (expression) et guident dans la manière d'interagir le plus efficacement avec le langage dans ce cadre précis²²².

Stockage : conservation des données dans une mémoire²²³.

Sujet maîtrisé : sujet que la personne maîtrise (connaissance aisément récupérable, compréhension théorique et contextuelle), sur lequel elle est déjà en mesure de s'exprimer aisément et auquel très peu d'incertitudes sont rattachées pour elle.

Syntaxe : se rattache à tout ce qui concerne la construction de la phrase; elle inclut la ponctuation.

Texte court, moyennement long ou long : un texte court comporte environ 700 mots (et moins), un texte moyennement long de 700 à 2 000 mots et un texte long comporte plus de 2 000 mots. Ce nombre est donné à titre indicatif particulièrement dans l'optique de la maîtrise linguistique, la longueur du texte pouvant entraîner une charge cognitive complexifiant la révision et la correction autonome d'un texte^{224,225}.

Textes justificatif et argumentatif : au secondaire, l'argumentation est intimement liée à la notion de justification²²⁶. Une **justification** consiste à fournir des raisons permettant d'éclaircir le « pourquoi » de quelque chose. Elle vise à fournir une explication cohérente permettant de faire comprendre à un tiers en quoi une action, croyance, opinion ou décision est raisonnable, appropriée ou nécessaire. De son côté, **l'argumentation** vise à convaincre ou à persuader; en ce sens, elle va plus loin d'un point de vue stratégique, car le **locuteur** prendra soin de proposer à son destinataire des arguments qui seront perçus comme *valides par celui-ci*; afin de limiter les risques de « rejet » des arguments par le destinataire, ceux-ci seront orientés de manière à reposer sur des faits objectifs plutôt que des perceptions, à être cohérents avec les connaissances spécialisées ou scientifiques d'un domaine et à être dénués de failles logiques. En outre, l'argumentation implique le plus souvent un développement progressif d'une réflexion à travers des sous-arguments, contre-arguments, analogies et autres procédés argumentatifs, cela dans le but de faire graduellement adhérer la personne que l'on souhaite convaincre à notre point de vue. La justification *peut* convaincre, mais il apparaît qu'au secondaire, le discours de l'élève n'est pas évalué selon sa capacité à convaincre l'enseignant du bien-fondé de son point de vue; en cela, les attentes sont plutôt de l'ordre de celles que l'on a envers la justification. Par ailleurs, il existe un continuum dans les attentes des divers ordres d'enseignement quant aux textes argumentatifs. Les textes argumenta-

222 Ibid.

223 Office québécois de la langue française. (2020). *Stockage*. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/8874155/stockage>

224 Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017b). Composantes de la formation générale. Extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC). Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/cegeps/services-administratifs/Composantes-formation-generale-cegeps.pdf?1638214495>

225 Ministère de l'Éducation. (2024). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programme-formation-ecole-quebecoise/a-propos>

226 Ibid.

tifs demandés au secondaire traitent de sujets concrets ou du quotidien, utilisent des sources simples (articles de presse, témoignages) ou aisément accessibles et suivent une structure basique (thèse-argument). Plus on avance dans les ordres d'enseignement supérieur, plus les sujets sont abstraits et spécialisés; plus les références doivent être soutenues par une recherche documentaire comportant des sources savantes et des références précises, et plus la structure est sophistiquée (sous-argument, contre-argument, analyse nuancée, etc.). Ce continuum s'applique aussi aux exigences quant à la rigueur, à la cohérence et à la clarté de l'argumentaire^{227,228}.

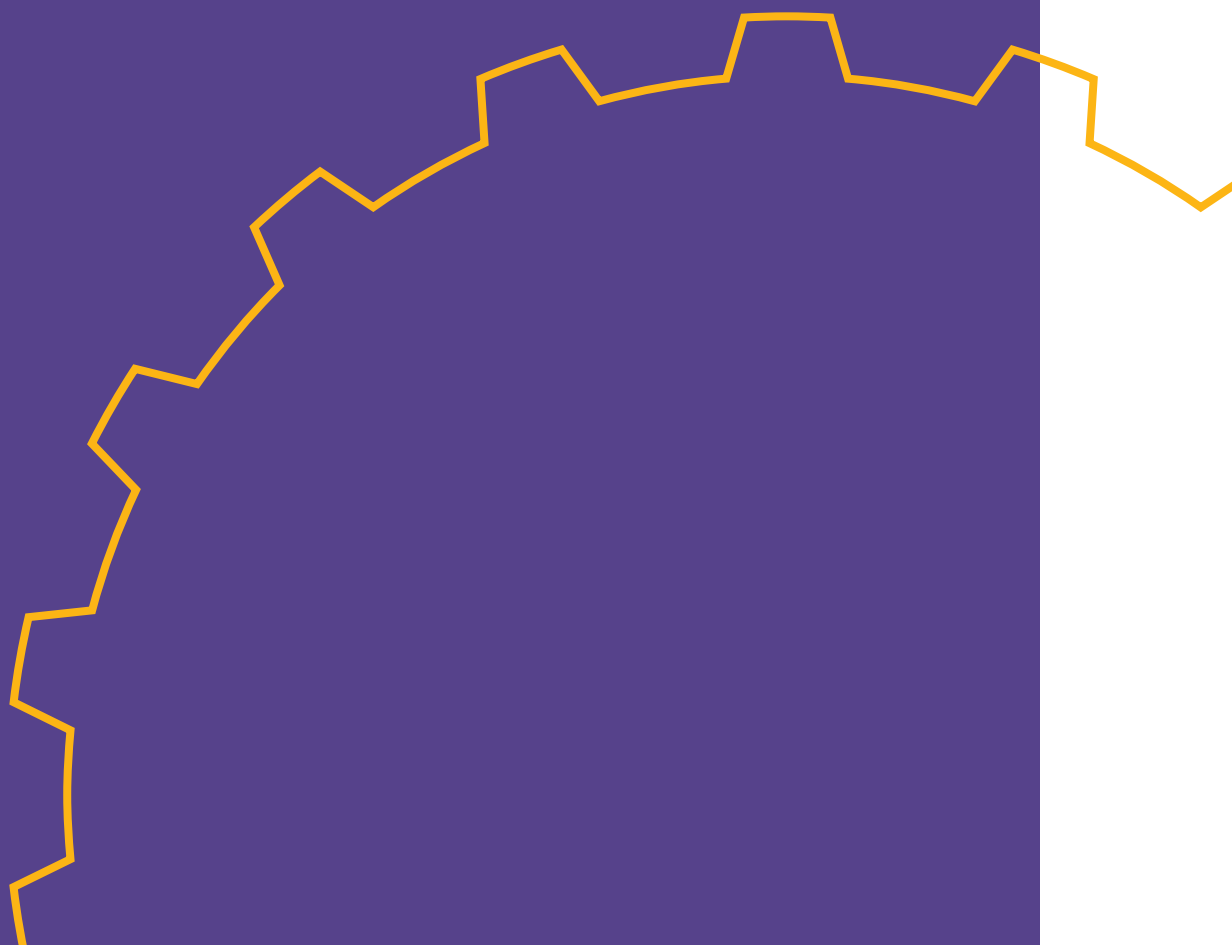
Visée d'action : la référence à des **activités langagières** ayant comme visée l'action renvoie à la nature illocutoire du langage. *Illocutoire* signifie « qui s'accomplit par l'usage de la parole ». Par exemple, « Je jure », « Range ta chambre » et « Que veux-tu ? » sont des actions, respectivement celles de faire un serment, de donner un ordre ou de formuler un questionnement²²⁹.

227 Chartrand, S.-G. (2014). L'argumentation - I. Qu'est-ce qu'argumenter ?, *Correspondance*, 19(3).

228 Forget, M.-H. (2012). Qu'est-ce que justifier ? *Québec français*, (167), 61-62.

229 Bardière, Y. (2016). De la pragmatique à la compétence pragmatique. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 13(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.462>

ANNEXES



Annexe 1 : Exemples de situations à traiter par famille de compétences

Mobiliser les compétences personnelles et interpersonnelles

Compétence ciblée

- Développer une vision réaliste et constructive de ses capacités

Situation à traiter

- Une évaluation

La personne complète une situation d'évaluation en Histoire du Québec et du Canada. Au collégial, cette situation d'évaluation inclut une dissertation. Au premier cycle universitaire, cette situation inclut une dissertation et un survol historiographique des phénomènes à l'étude. Aux cycles supérieurs, la situation implique une démarche de recherche et d'interprétation historiques, une analyse historiographique, etc. Lorsqu'elle reçoit son travail évalué, elle constate qu'elle n'a pas réussi à la hauteur de ses attentes. Son enseignante lui a fait plusieurs commentaires ciblant les éléments sur lesquels elle doit travailler. La personne apprenante est déçue du résultat de son travail.

Secondaire

La personne apprenante répond positivement à l'offre de la personne enseignante de discuter des façons d'aborder les difficultés rencontrées dans le cadre de l'évaluation. Elle comprend que les commentaires servent à sa réussite. La personne apprenante envisage ces façons comme des occasions de développer ses compétences et d'apprendre. Elle se met en action afin de les maîtriser et les mobiliser dans sa préparation pour étudier et se préparer en vue de la prochaine évaluation. Elle envisage cette évaluation de façon réaliste, mais positive.

Collégial

La personne apprenante cherche à comprendre les erreurs et faiblesses de son travail à partir des commentaires et des critères d'évaluation de la personne enseignante. Elle réfléchit aux façons d'améliorer son travail. Au besoin, elle demande une rencontre avec la personne enseignante afin d'obtenir des précisions et de l'aide. Elle comprend que les commentaires servent à améliorer son travail et que ce sont des occasions de développer ses compétences et d'apprendre. Elle valide au besoin les pistes d'amélioration qu'elle a définies auprès de la personne enseignante. Elle se met en action afin de les maîtriser et les mobiliser dans sa préparation pour étudier et se préparer pour la prochaine évaluation. Elle envisage cette évaluation de façon réaliste, mais positive.

Universitaire 1^{er} cycle

La personne apprenante évalue la qualité globale ainsi que les faiblesses et erreurs de son travail et se base sur les commentaires de la personne enseignante et les critères d'évaluation afin d'identifier les pistes d'amélioration. Elle mobilise ces pistes afin d'améliorer son travail, qu'elle envisage de façon confiante.

Universitaire 2^e et 3^e cycles

La personne apprenante interprète et réinvestit les commentaires de la personne enseignante de façon confiante et créative dans son travail. Elle aborde les éléments à travailler de façon itérative et mobilise ce processus d'amélioration continue comme une occasion de développer ses compétences et d'apprendre.

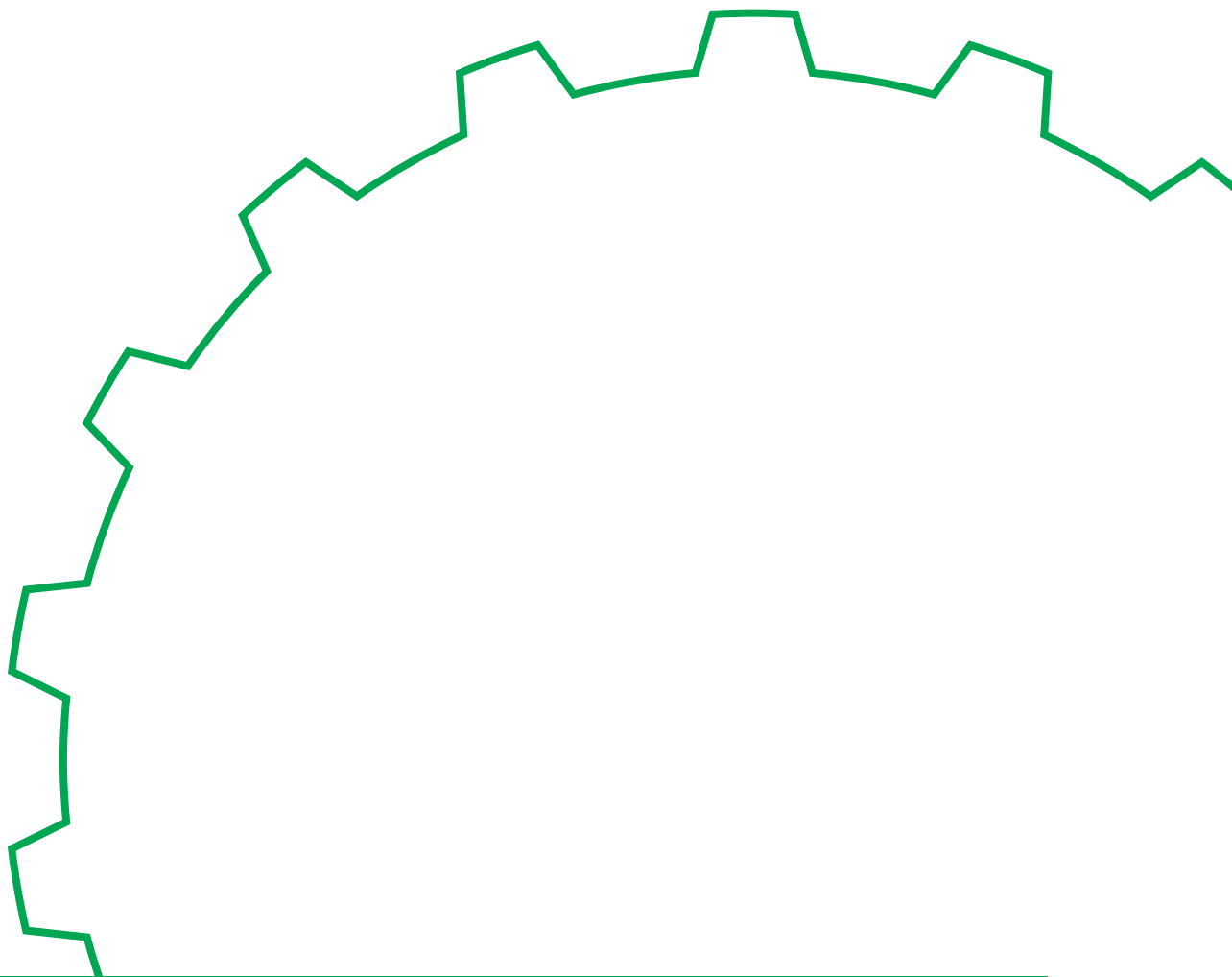
Mobiliser les compétences langagières

Compétences ciblées

- Mobiliser les connaissances linguistiques dans des situations orales et écrites (linguistique – L)
- Comprendre, analyser et traiter le sens d'énoncés et de discours (cognitif – C)
- Comprendre et intégrer les normes et usages liés à différents contextes (contextuelle – CT)
- Adapter aux besoins de la situation le contenu et la forme du langage afin d'atteindre ses objectifs (pragmatique – P)
- Mobiliser des stratégies afin de planifier, d'évaluer et d'adapter son utilisation du langage (métacognitive – M)

Situation à traiter

Rédiger un texte argumentatif sur l'utilisation de l'intelligence artificielle (IA) en contexte scolaire; la tâche est donnée en fin de formation (fin secondaire, fin collégial, etc.).



Secondaire

On demande aux élèves de rédiger une lettre ouverte de 500 mots. L'élève doit prendre position sur la question de l'utilisation de l'IA en contexte scolaire.

Est-il pertinent d'utiliser l'IA en contexte scolaire ? Quelles sont les conséquences potentielles de cette utilisation ?

En préparation de cette épreuve, on a remis aux élèves six articles de presse et de vulgarisation, la politique éditoriale à respecter dans le cadre de leur écriture et leur grille de correction. Ils ont droit à une feuille de notes durant leur rédaction.

Notons que les élèves ont été formés explicitement au genre de la lettre ouverte (notamment sa structure thèse-arguments). Ils connaissent la visée de ce genre, son destinataire fictif et sa structure (CT). On leur a enseigné les principes de l'explication argumentative (marqueurs de relation soulignant un lien de cause-conséquence, procédés tels que la comparaison, la définition et l'illustration) et de la réfutation (P).

Afin de traiter la situation d'apprentissage de façon satisfaisante, la personne apprenante doit :

- Lire la grille et la politique éditoriale en soulignant les mots clés (M/C) ;
- Lire les articles de presse en :
 - identifiant les mots inconnus à l'aide des ressources disponibles (M/L) ;
 - écrivant en marge des mots clés (M/C) qui lui semblent essentiels au regard de la structure de l'article (C/CT) ou de son intention (CT/P) ;
 - synthétisant les grandes lignes des articles sur sa feuille de notes (M/C) ;
 - faisant émerger, au terme de ses lectures, les principaux éléments qui se recoupent ou s'opposent (C).
- Utiliser ses connaissances (CT/P) pour se donner une intention d'écriture et réaliser un plan soutenant cette intention (M) ; pour ce faire, elle utilise sa feuille de notes (M), en :
 - Rédigeant son texte ; ce faisant, elle doit s'assurer de structurer ses phrases, qui sont le plus souvent simples, parfois complexes, en respectant les règles de la syntaxe. Son langage s'inscrit surtout dans le registre courant, mais est parfois soutenu ; son vocabulaire est précis, mais peu spécialisé – si ce n'est des termes tirés des articles lus (L).
 - Se relisant régulièrement pour s'assurer que ses phrases expriment ce qu'elle cherche à exprimer (M/C/L) et ne se contredisent pas (P) ;
 - Vérifiant que son argumentation permet de justifier la cohérence de sa prise de position (P) ;
 - S'assurant de respecter les exigences de la grille d'évaluation (M) ;
 - Révisant son texte par une méthode de révision systématique (M) ;
 - Validant, à l'aide des outils de référence disponibles, que son texte respecte les règles de la langue (M/L).

Dans le cadre de leur cours de sociologie, on demande aux personnes apprenantes du programme de sciences humaines de rédiger un texte argumentatif de 5 à 7 pages. La personne apprenante doit discuter des enjeux liés à cette amorce :

À mesure que l'intelligence artificielle prend une importance grandissante dans l'éducation, comment devrions-nous intégrer cette technologie dans le contexte social de l'école, en particulier lorsque celle-ci est perçue comme un lieu d'intégration sociale et d'inclusion ?

En préparation de cette rédaction, on a remis aux personnes apprenantes diverses ressources (articles de presse et de vulgarisation scientifique, entrevues professionnelles faites avec des spécialistes) portant sur cette question et une grille de correction. Ils doivent réaliser une feuille de notes et un plan qui doit être validé par leur enseignant.e avant de réaliser la rédaction à la maison.

Notons que les personnes apprenantes ont réalisé plusieurs exercices préparant à cette rédaction et ont reçu des rétroactions visant à les aider à ajuster leur compréhension des attentes de la personne enseignante et leurs habiletés argumentatives.

Afin de traiter la situation d'apprentissage de façon satisfaisante, la personne apprenante doit :

- Lire la grille en soulignant les mots clés (M/C) ;
- Lire ou écouter les ressources fournies en...
 - synthétisant les idées proposées dans les discours sur sa feuille de notes ainsi que les points d'intérêt au vu du sujet de rédaction (enjeux d'intégration sociale et d'inclusion) (M/C) ;
 - faisant émerger, au terme de ses lectures, les principales tendances et points d'opposition des articles au vu des enjeux visés (C) ; pour ce faire, elle schématise ses annotations (M).
- Utiliser ses connaissances (CT/P) pour élaborer un plan détaillé et valider celui-ci au regard des critères explicités par la grille de correction (M).
- Rédiger son texte ; ce faisant, elle doit
 - s'assurer de structurer ses phrases, qui alternent les structures simples et complexes, en respectant les règles de la syntaxe pour chaque phrase (L) ainsi que la cohérence textuelle entre les différents éléments du discours (P). Son langage est généralement soutenu, parfois courant ; son vocabulaire est précis et plusieurs termes spécialisés sont utilisés à bon escient – termes tirés des ressources ou des apprentissages faits dans le cours (L).
 - Se relire régulièrement pour s'assurer que ses phrases expriment ce qu'elle cherche à exprimer (M), dans le contenu (C) comme dans la forme (P) ;
 - Vérifier que son argumentation permet de justifier la cohérence de sa prise de position tout en adoptant des nuances et perspectives critiques non contradictoires (P) ;
 - S'assurer qu'elle a bien indiqué les références des arguments repris (C/M) ;
 - S'assurer de respecter les exigences de la grille d'évaluation – au besoin, des ajustements sont faits pour respecter davantage les attentes (M) ;
 - Réviser son texte par une méthode de révision adaptée à ses besoins (M) ;
 - Valider, à l'aide des outils de référence disponibles, que son texte respecte les règles de la langue (M/L).

Dans le cadre de leur cours « Application du numérique en enseignement », on demande aux personnes apprenantes inscrites au baccalauréat en enseignement secondaire de rédiger un texte argumentatif de 12 à 20 pages. La personne apprenante doit discuter des enjeux liés à cette amorce :

Dans le contexte éducatif actuel, caractérisé par l'émergence de l'intelligence artificielle, quel rôle les pratiques socioconstructivistes, voire connectivistes, devraient-elles jouer si l'on considère que l'école est un espace conjoint de formation des individus et d'intégration sociale ? Quels avantages et inconvénients apportent les activités pédagogiques impliquant des interactions avec un algorithme plutôt qu'avec des pairs ?

Au cours de la session, en préparation de cette rédaction, les personnes apprenantes ont eu à prendre connaissance de diverses ressources (manuel de pédagogie, articles scientifiques et professionnels, extraits de rapports de recherche) portant sur les différents concepts en question. Une grille de correction a aussi été remise. Leur travail doit être fait à la maison.

Afin de traiter la situation d'apprentissage de façon satisfaisante, la personne apprenante doit :

- Lire la grille en soulignant les mots clés (M/C) ;
- Lire les ressources fournies en
 - annotant selon des stratégies de lecture propres à son champ d'expertise les textes à lire (M) de manière à faire ressortir les éléments clés du discours pertinents pour la structure du discours, les thèmes du cours et ses intérêts personnels (C) ;
 - extrayant des textes et de ses annotations les éléments pertinents pour la rédaction de manière à mettre ces éléments en perspective et à en dégager une perspective personnelle et critique (C).
- Se servir de ses connaissances des genres universitaires (CT/P) et de la pédagogie pour élaborer un plan détaillé (M), répondant aux critères de qualité propres à :
 - son domaine (p. ex. réflexion orientée avec bienveillance vers l'apprentissage des personnes apprenantes, prise en compte de la dimension humaine de l'apprentissage) (CT) ;
 - son contexte (intégration à l'aide de paraphrases des sources, mise en lumière de certaines citations, développement de plusieurs arguments par des sous-arguments, illustrations, appuis de sources extérieures) (CT).
- Valider son plan au regard des critères explicités par la grille de correction (M).
- Rédiger son texte ; ce faisant, la personne apprenante doit
 - s'assurer de structurer son discours, qui comporte plusieurs degrés logiques et un propos spécialisé, en respectant les règles de la syntaxe pour chaque phrase (L) ainsi que la cohérence textuelle entre les différents éléments du discours (P). Son langage est soutenu ; son vocabulaire est précis et spécialisé (L).
 - Se relire régulièrement pour s'assurer que ses phrases expriment ce qu'elle cherche à exprimer (M), dans leur contenu (C) comme dans leur forme (P) ;
 - Vérifier que son argumentation permet de justifier la cohérence de sa prise de position tout en adoptant des nuances et perspectives critiques non contradictoires (P) ;
 - S'assurer de respecter les exigences de la grille d'évaluation – au besoin, procéder à une réécriture pour atteindre ses objectifs de performance (M) ;
 - Réviser son texte par une méthode de révision adaptée à ses besoins (M) ;
 - Valider, à l'aide des outils de référence disponibles, que son texte respecte les règles de la langue (M/L).

Dans le cadre de son doctorat en éducation, la personne apprenante choisit de rédiger une thèse (visée : entre 150 et 250 pages incluant les références et annexes). Elle s'intéresse à la manière dont l'intelligence artificielle peut être mise à profit dans les pratiques pédagogiques pour favoriser l'apprentissage des élèves du secondaire éprouvant des troubles d'apprentissage.

La personne doctorante sera accompagnée, tout au long de son parcours, par sa directrice ou son directeur de thèse qui l'orientera par rapport aux attentes propres aux genres scientifiques, tant dans la forme que dans le degré de spécialisation des propos. Afin de traiter la situation d'apprentissage de façon satisfaisante, la personne apprenante doit :

- Lire et s'appropriier plusieurs thèses et articles scientifiques afin de bien saisir les exigences propres à ce genre (M/CT) ;
- Lire et intégrer les exigences explicites et implicites liées au processus lui permettant d'obtenir son doctorat (formulaire officiels, commentaires de sa directrice ou son directeur, etc.) (M/CT) ;
- Réaliser des recherches documentaires poussées qu'elle intégrera dans un système de prise de notes référencées et organisées, cela de manière à pouvoir éventuellement intégrer les idées, citations et éléments clés de ses lectures à sa thèse (M).

Ce faisant, elle prend soin d'intégrer également les points forts et les réserves quant aux ouvrages scientifiques examinés, par exemple à l'égard de leur validité scientifique (M/CT).

- Élaborer, à partir de ses lectures et réflexions personnelles sur son sujet de thèse, une problématique (C) :
 - à cette fin, elle schématise sa problématique en proposant une structure qui permet de rendre visibles les liens logiques entre les concepts et enjeux à considérer (C) ; son schéma lui permet, par ailleurs, de valider la cohérence de sa pensée (M).
- Élaborer un plan structurel global de sa thèse, puis un plan détaillé de chaque section ; ce plan sera révisé et revu plusieurs fois au fil de l'écriture afin de s'assurer de la cohérence textuelle de l'ensemble (M/P).
 - Rédiger son texte ; ce faisant, la personne apprenante doit s'assurer de structurer son discours, qui comporte plusieurs ramifications logiques croisées ainsi qu'un propos spécialisé, scientifique et abstrait, en respectant les règles de la syntaxe pour chaque phrase (L) ainsi que la cohérence textuelle entre les différents éléments du discours (P). Son langage est soutenu et son vocabulaire est précis, spécialisé et scientifique (L).
 - Relire régulièrement des parties de son discours, puis son discours entier, pour s'assurer que ses phrases et l'ensemble de son discours expriment ce qu'elle cherche à exprimer (M), dans le contenu (C) comme dans la forme (P) ;
 - Vérifier la cohérence logique et la validité scientifique du développement de l'argumentaire, dans ses parties et dans son ensemble (M/CT/P) ;
 - S'assurer de respecter les exigences propres au doctorat et à la littérature scientifique (M/CT) en procédant à plusieurs réécritures pour atteindre le meilleur produit possible (M) ;
 - Effectuer plusieurs révisions de son texte par une méthode adaptée à ses besoins (M) ;
 - Valider, à l'aide des ressources disponibles, que son texte respecte les règles de la langue (M/L).

Mobiliser les compétences méthodologiques

Compétence ciblée

- Organiser son travail et détailler ses démarches

Situation à traiter

La personne apprenante doit présenter les dynamiques d'un écosystème qu'elle a observé près de chez elle.

Secondaire

Les consignes relatives à la démarche d'observation et les façons de décrire les dynamiques sont fournies. L'échéancier comporte la remise du travail en étapes avant la présentation. La personne évalue combien de temps est requis pour chaque étape en fonction de l'échéancier et organise son travail pour disposer de temps suffisant. Elle mobilise les démarches proposées de façon rigoureuse et selon cet échéancier, tout en s'assurant de documenter le processus.

Collégial

Les consignes relatives à la démarche d'observation et les façons de décrire les dynamiques ont été abordées en classe. La personne en a soigneusement pris note et élabore un plan de travail en détaillant le temps et les ressources requises pour chaque étape, qu'elle valide auprès de la personne enseignante. Elle s'assure de disposer de ce qu'il lui faut. Elle mobilise les démarches proposées de façon rigoureuse, tout en s'assurant de documenter le processus et de s'adapter au besoin.

Universitaire 1^{er} cycle

Des démarches d'observation et des façons de décrire les écosystèmes dans une perspective pluridisciplinaire ont été abordées en classe. La personne évalue la démarche et les approches d'observation et d'analyse potentielles en fonction de la situation à résoudre et choisit celles qui lui semblent les plus pertinentes. Elle élabore un plan de travail en détaillant le temps et les ressources requises pour chaque étape. Elle s'assure de disposer de ce qu'il lui faut. Elle mobilise les démarches et approches choisies rigoureusement, s'adapte au cours de leur mise en œuvre et détaille son travail.

Universitaire 2^e et 3^e cycles

La personne organise de façon confiante et créative son travail d'observation et d'analyse en fonction de son objet de recherche scientifique. Elle évalue la démarche et les approches d'observation et d'analyse potentielles en fonction de son objet de recherche, choisit et mobilise de façon confiante et créative celles qui lui semblent les plus pertinentes. Elle détaille ses démarches selon les normes et conventions de sa discipline scientifique.

Mobiliser les compétences intellectuelles

Compétences ciblées

- Analyser et problématiser les nouvelles informations, les phénomènes ou problèmes qui caractérisent une situation
- Émettre et évaluer les hypothèses et pistes de solution

Situation à traiter

Analyse/explication/exploration d'un phénomène social : le vieillissement de la population

Secondaire

La personne enseignante fournit les questions auxquelles les élèves doivent répondre et un répertoire de textes ou de sites Web à consulter pour qu'ils et elles puissent expliquer le phénomène. Les élèves peuvent utiliser d'autres textes.

Qu'est-ce qui explique le vieillissement de la population ? Quelles sont les conséquences de ce phénomène pour votre génération ?

Les élèves répondent aux questions à l'aide d'un gabarit à remplir qui inclut un tableau des facteurs explicatifs du phénomène et le type de conséquences (qui se rapportent aux concepts) qu'il leur faut élucider (économiques, sociales, politiques, culturelles).

La formulation des questions et le gabarit à remplir constituent de l'accompagnement, auquel peut s'ajouter l'accès à la personne enseignante pour des questions plus ponctuelles.

Afin de traiter la situation d'apprentissage de façon satisfaisante, l'élève doit :

- Analyser la tâche, les questions et les outils fournis afin de bien saisir les éléments du phénomène du vieillissement qu'il lui faut comprendre ;
- Analyser les textes suggérés et les nouvelles informations qu'ils contiennent, identifier les éléments qui vont lui permettre d'émettre une hypothèse sur les causes et les conséquences ;
- Émettre des hypothèses sur les causes et les conséquences, les valider à l'aide des textes et peut-être en cherchant de nouvelles sources d'information et les inscrire dans le gabarit ;
- Explorer et proposer des solutions aux conséquences selon les 4 éléments d'analyse fournis.

Collégial

La situation d'apprentissage est transformée par le fait qu'elle a lieu dans un cours de sociologie et le retrait du gabarit et des textes à explorer. Seules les questions sont proposées et les critères incluent le recours aux sources scientifiques et gouvernementales ainsi qu'aux concepts et à une démarche d'analyse sociologique.

Afin de traiter la situation d'apprentissage de façon satisfaisante, la personne apprenante doit :

- Analyser les questions afin de bien saisir les éléments du phénomène du vieillissement qu'il lui faut comprendre ;
- Identifier et analyser des textes pertinents et les nouvelles informations qu'ils contiennent afin d'identifier les éléments constitutifs de la problématique à l'aide de concepts et d'une démarche sociologique qu'elle ajuste au fur et à mesure de son analyse ;
- Émettre des hypothèses sur les causes et les conséquences, en lien avec les concepts de la sociologie, et les valider à l'aide des sources initiales et supplémentaires ;
- Évaluer de façon impartiale les conséquences plausibles du vieillissement sur sa génération et proposer des solutions fondées sur les écrits recensés.

Universitaire 1^{er} cycle

La situation d'apprentissage est présentée comme phénomène social à étudier sous l'angle sociologique, toujours dans un cours de sociologie. Une question plus large peut être fournie : Quels sont les enjeux liés au vieillissement de la population ? Aucune source d'information n'est fournie, mais les critères incluent le recours aux sources scientifiques et gouvernementales ainsi qu'à des concepts et selon les trois niveaux d'analyse sociologique (micro, méso et macro).

Afin de traiter la situation d'apprentissage de façon satisfaisante, la personne apprenante doit :

- Effectuer une première collecte d'informations afin d'identifier les thèmes/mots clés qui lui permettront de constituer un corpus de sources, de problématiser le phénomène, ses origines et les enjeux qui y sont associés et de formuler des questions auxquelles répondre selon les trois niveaux d'analyse ;
- Identifier et analyser de façon critique des textes pertinents et les nouvelles informations qu'ils contiennent afin de peaufiner sa compréhension de la problématique à l'aide des concepts clés et d'une démarche sociologique qu'elle ajuste au fur et à mesure de son analyse ;
- Identifier les critères disciplinaires sur lesquels fonder la validation de son analyse et ses hypothèses ;
- Évaluer des hypothèses quant aux enjeux liés au vieillissement et des pistes d'action proposées pour répondre à ses questions et, en lien avec les concepts de la sociologie, les valider à l'aide des sources initiales et supplémentaires ;
- Juger de façon impartiale, nuancée les enjeux et pistes d'actions plausibles et souhaitables en tenant compte de la complexité du phénomène.

Universitaire 2^e et 3^e cycles

Le phénomène du vieillissement fera l'objet d'une recherche ou d'un stage/un essai professionnel, soit comme concept central d'une problématique, soit comme concept secondaire. Ainsi, la personne apprenante devra :

- Situer le phénomène dans son domaine scientifique ou professionnel afin d'effectuer une première collecte d'informations et structurer une recension des écrits scientifiques pour :
 - Problématiser le phénomène, ses origines et les enjeux qui y sont associés afin d'identifier le besoin de recherche ;
 - Effectuer une analyse conceptuelle et examiner les théories et modèles portant sur le phénomène de façon critique ;
 - Formuler une question de recherche originale et créative ;
- Choisir la démarche d'analyse et de recherche en fonction de la problématique et de la question de recherche, la mobiliser et l'ajuster en fonction des nouvelles informations ;
- Émettre des hypothèses sur le phénomène en fonction de la problématique et de la question de recherche ou identifier des pistes d'investigation fécondes afin de justifier sa démarche méthodologique et les évaluer en les soumettant à l'épreuve et selon des critères de validité rigoureux ;
- Élaborer des jugements scientifiques nuancés à l'égard des théories et modèles explicatifs, des définitions conceptuelles, des approches méthodologiques et des résultats de recherche scientifique à partir des critères de scientificité de son domaine et de raisons valides ;
- Juger de façon impartiale, novatrice, critique et nuancée le phénomène de vieillissement et recadrer sa compréhension à partir de la mise en dialogue entre les résultats d'autres recherches.

Mobiliser les compétences informationnelles

Compétence ciblée

- Évaluer l'information et l'intégrer à sa base de connaissances et à son système de valeurs

Situation à traiter

La personne doit prendre position à l'égard de la présence des écrans dans la salle de classe.

Secondaire

La personne mène sa recherche d'informations à partir d'une question posée par la personne enseignante : « Devrait-on interdire les écrans dans les cours du secondaire et du collégial ? » Accompagnée, elle a recours à des bases de données, comme celles de Bibliothèque et Archives nationales du Québec ou de l'Institut de la statistique du Québec, corrobore l'information de la première source qu'elle trouve à l'aide d'autres sources et réévalue sa compréhension des informations au fur et à mesure qu'elle en trouve de nouvelles. Elle élimine les informations qui viennent de sources douteuses selon les critères fournis : où l'autrice, l'auteur n'est pas identifié, n'est pas un expert reconnu de la question, est associé à des intérêts privés ou commerciaux particuliers, par exemple. Elle s'assure que le contexte de production de l'information est similaire à celui du Québec.

Collégial

La personne appuie sa recherche d'information sur la question posée par la personne enseignante : « Devrait-on interdire les écrans dans les cours du secondaire et du collégial ? ». Accompagnée, elle a recours à des bases de données comme Érudit et autres sources de revues professionnelles et scientifiques, elle corrobore l'information de la première source d'information qu'elle trouve à l'aide d'autres sources et réévalue sa compréhension des informations au fur et à mesure qu'elle en trouve de nouvelles. Elle élimine les informations qui viennent de sources douteuses selon les critères fournis : où l'autrice, l'auteur n'est pas identifié, n'est pas un expert reconnu de la question, est associé à des intérêts privés ou commerciaux particuliers. Elle distingue les faits des opinions. Elle vérifie que les informations sont appuyées de faits et de preuves qu'elle peut valider à l'aide de sources fiables : recherches scientifiques dans des revues reconnues, sources gouvernementales, etc. Elle s'assure que le contexte de production de l'information est similaire à celui du Québec.

Universitaire 1^{er} cycle

La personne mobilise les bases de données scientifiques et elle sélectionne l'information issue de recherches présentées dans des revues avec comité de lecture. Elle formule les questions pour élargir et approfondir sa recherche d'informations et corrobore les informations qu'elle trouve à l'aide d'autres sources. Elle réévalue sa compréhension des informations au fur et à mesure qu'elle en trouve de nouvelles. Elle élimine les informations qui ne répondent pas aux critères de rigueur scientifique : la fiabilité de la source (éditeur, destinataires), la réputation et l'expertise de l'auteur.trice en fonction des informations biographiques fournies, l'impartialité et l'exactitude de l'information appuyées de références, la date de publication qui permet d'établir que l'information est à jour. Elle distingue les faits des opinions. Elle vérifie que les informations sont appuyées de faits et de preuves qu'elle peut valider à l'aide de sources fiables : recherches scientifiques dans des revues reconnues, sources gouvernementales, etc. Elle place l'information dans son contexte de production et tient compte des enjeux sociohistoriques et politiques qui le sous-tendent, afin de mieux saisir la diversité des perspectives présentées au sujet du recours aux écrans en salle de classe : médicale, psychologique, sociale, économique, etc.

Universitaire 2^e et 3^e cycles

La personne mobilise les bases de données scientifiques et elle sélectionne l'information issue de recherches présentées dans des revues avec comité de lecture. Elle évalue la qualité des recherches dont sont issues les informations selon les critères de scientificité de son domaine. Elle formule les questions pour élargir et approfondir sa recherche d'informations et corrobore les informations qu'elle trouve à l'aide d'autres sources, notamment en effectuant sa propre collecte de données. Elle identifie la posture de l'auteur ou l'autrice et les intérêts sous-jacents à la production de l'information et en évalue les effets sur l'information présentée, la problématisation de l'enjeu des écrans en classe, la méthodologie mobilisée, la définition des concepts, etc. Elle réévalue de façon critique sa compréhension des informations au fur et à mesure qu'elle en trouve de nouvelles. Devant les nouvelles informations, elle fait preuve de scepticisme raisonnable et confronte les diverses perspectives présentées dans les sources recensées de façon critique et nuancée en fonction de la question de recherche, de la problématique.

Mobiliser les compétences numériques

Compétences ciblées

- Rechercher, évaluer et gérer des données et du contenu numérique
- Créer du contenu numérique

Situation à traiter

La personne apprenante est invitée à participer à un défi technocréatif. Il lui est proposé de réaliser un projet qui mobilise le numérique, tant dans la gestion des données que la création de contenu. La personne apprenante aura à collaborer, à résoudre les problèmes rencontrés et à communiquer à l'aide du numérique en abordant une situation de création (p. ex. une murale au secondaire, un tableau au collégial) qui s'inscrit dans une situation authentique²³⁰ mobilisant différentes ressources et exigeant de l'autonomie de sa part (p. ex. dans un projet de visualisation des données ou de création d'une communauté d'intérêts sur le sujet). La situation est abordée sous l'angle des compétences numériques et mobilise les autres familles de compétences.

230 Spiro, R. J. et DeSchryver, M. (2009). Constructivism: When it's the wrong idea and when it's the only idea. Dans S. Tobias et T. M. Duffy (dir.), *Constructivist instruction: Success or failure?* (p. 106-123). Routledge/Taylor & Francis Group.

Secondaire

Les personnes apprenantes assistent à une présentation de la direction de l'établissement qui leur propose de participer à un concours pour créer un prototype de murale sur un des murs de l'établissement. La murale devrait respecter les droits d'auteur et intégrer des lumières. Le projet sera évalué par trois enseignant.e.s dont les matières seront mises à contribution : sciences et technologie, arts et français.

Des groupes de cinq personnes apprenantes sont formés. Ils ont d'abord le mandat d'effectuer chacun de leur côté une recherche sur les murales. Les documents seront déposés dans la plateforme pédagogique de l'établissement. Un portfolio d'inspiration par équipe est ensuite créé, accompagné d'un regard appréciatif sur la collection d'images inspirantes. Après avoir été initiées à un outil de production vidéo, une courte présentation inspirée du Pecha Kucha²³¹ est réalisée par les personnes apprenantes. Ces dernières assistent ensuite à un atelier sur les droits d'auteurs donné par la personne attitrée à ce dossier dans l'établissement. Après une formation en sciences et technologie, et en utilisant le matériel du laboratoire d'arts et du laboratoire créatif, les groupes de personnes apprenantes créent une maquette intégrant le numérique. Les maquettes sont ensuite filmées. Les vidéos commentées par les personnes apprenantes sont présentées sur une page du site Web de l'école.

Collégial

Dans leur cours à option au collégial, les personnes apprenantes sont invitées à participer à un défi technocréatif. Il leur est proposé de créer une murale qui intègre le numérique représentant les valeurs de l'établissement d'enseignement. Le projet sera abordé selon la pensée design et ensuite évalué par l'enseignant.e responsable du cours à option.

Les personnes apprenantes assistent à une présentation des services à la population étudiante de l'établissement qui leur propose de réaliser une murale sur un des murs de leur local. La murale devrait respecter les droits d'auteur et intégrer un système lumineux animé. Lors de la présentation, les personnes apprenantes sont informées que le projet choisi sera affiché pendant la prochaine année. Des groupes de quatre personnes apprenantes sont formés.

Ils ont d'abord le mandat d'effectuer chacun de leur côté une recherche sur les valeurs de l'établissement et sur les murales (empathie)²³². Les fichiers sont sauvegardés dans un répertoire partagé avec les membres du groupe. Leurs recherches les mènent à collecter des informations sur l'histoire et les courants de la murale, tant en texte, en image qu'en vidéo; ainsi la personne apprenante décode des messages modérément complexes combinant plusieurs modalités (définition). S'ensuit une période d'idéation afin de créer le produit (idéation). Des outils collaboratifs en ligne sont mis à profit pour que tous et toutes puissent écrire sur un tableau blanc numérique où sont accueillies les solutions sous différents formats. L'enseignant.e a accès à ces outils et y dépose ses commentaires et suggestions.

Après une formation sur les droits d'auteur, le groupe se rend dans le laboratoire créatif pour créer le prototype de murale qui intègre un système lumineux animé (prototype). Pendant cette étape, les personnes apprenantes décodent des messages modérément complexes combinant plusieurs modalités, que ce soient des vidéos sur l'utilisation de Arduino ou sur les circuits électroniques simples.

Vers la fin de la session, le laboratoire créatif tient deux midis portes ouvertes pour que la population étudiante vienne tester les prototypes (test). Lorsque le prototype est fonctionnel, chaque groupe crée une courte vidéo qui présente le processus et le produit aux collègues de la classe qui sont invités à proposer des bonifications avant que toutes les vidéos soient envoyées à la personne responsable du projet au bureau des services à la population étudiante.

231 Plateforme Web. Pecha Kucha. <https://www.pechakucha.com/>

232 Les étapes du design *thinking* sont : l'empathie, la définition, l'idéation, le prototype, le test.

Universitaire 1^{er} cycle

Au premier cycle à l'université, les personnes apprenantes suivent le cours « Introduction au code/à l'art et à la visualisation des données ouvertes ». Le cours est offert en co-enseignement par une professeure en informatique et un professeur en arts médiatiques qui accueillent des personnes apprenantes des deux programmes. L'objectif de ce cours est de former les personnes apprenantes aux compétences de visualisation des données. Les personnes apprenantes doivent acquérir une compréhension des différents types de données, des moyens efficaces pour analyser et communiquer les données et développer des compétences pour les représenter de façon dynamique.

Les personnes apprenantes se familiarisent avec les ensembles de données ouvertes. En parallèle, elles effectuent une recherche sur les processus et les projets de visualisation des données, puis elles utilisent les fonctionnalités de base des outils bibliographiques pour rassembler le fruit de leurs recherches. En équipe de deux, soit une personne étudiant en informatique et une autre en arts médiatiques, les personnes apprenantes collaborent afin de créer un projet artistique et numérique pour la visualisation de données. Afin de mener à bien leur projet, les duos planifient leur travail sur des outils de collaboration en ligne. Les personnes apprenantes combinent le travail à l'ordinateur et le travail dans le laboratoire créatif. Une diversité d'outils numériques pour faciliter le processus de cocréation est mobilisée : différents langages informatiques et différentes machines (la découpe laser ou l'imprimante 3D, par exemple). Ainsi, les personnes utilisent des outils numériques pour créer ou modifier différents contenus en utilisant des fonctions complexes et propres à leurs champs d'études.

À la fin du cours, les personnes apprenantes sont en mesure de présenter conjointement un projet de visualisation des données ouvertes, tant en informatique (tableau de bord à l'écran) qu'en une œuvre (objet ou installation artistique). Le projet est aussi présenté dans une exposition virtuelle en ligne où les personnes apprenantes montrent leur démarche et leur projet.

Universitaire 2^e et 3^e cycles

Dans un cours de « sujet spécial », la personne apprenante planifie un projet de démarrage et d'animation d'une communauté d'intérêts sur la visualisation de données et l'apport des laboratoires créatifs. Après une évaluation de ses objectifs et des destinataires visés, la personne apprenante sélectionne un réseau social comme outil de communication numérique.

Afin de contribuer à la construction des savoirs, la personne apprenante travaille pendant des heures pour planifier les premières publications : elle écoute des vidéos en ligne, trouve des images et des textes et les décode pour les vulgariser. Elle rédige des résumés qu'elle partage en ligne. Les gens qui fréquentent la communauté d'intérêts en ligne commentent les publications. En mobilisant ainsi une diversité d'outils numériques pour créer et modifier du contenu, la personne apprenante suscite l'interaction sur sa page.

La personne apprenante vise à respecter les droits d'auteur dans ses productions, mais aussi dans les partages avec des personnes de la communauté. Au besoin, elle informe les personnes sur les règles à respecter en la matière, une information bien reçue de la part des personnes participantes qui indiquent souvent ne pas être au courant de ces règles. Devant l'engouement des personnes impliquées dans la communauté, la personne apprenante utilise les fonctionnalités avancées des outils bibliographiques pour créer un répertoire partagé. À la fin de son cours, la personne apprenante opte pour poursuivre l'animation de la communauté en partageant l'administration avec deux autres personnes très actives dans les publications.

Annexe 2 : La composition et les mandats des instances de collaboration

La composition et les mandats des instances de collaboration

Une description de la collaboration

Une **équipe de travail – compétences** du projet *Transitions réussies vers les études supérieures : un défi interordres* de l'Université du Québec a assuré la réalisation de ce mandat. L'équipe de travail s'est organisée en trois instances de collaboration. Un comité aviseur, un comité de rédaction ainsi qu'un comité organisationnel des groupes de consultation ont été constitués et animés par l'équipe de direction du projet *Transitions réussies vers les études supérieures : un défi interordres*. Des groupes de consultation qui représentent les acteurs et actrices de l'enseignement secondaire, collégial et universitaire ont été formés afin d'émettre des rétroactions relativement aux versions préliminaires des deux parties du document liées à ce mandat.

Le comité aviseur

Mandat : partager les expertises; collaborer à l'élaboration des deux livrables; valider les principales orientations de la conception des livrables; émettre des suggestions relativement à l'élaboration des livrables; réagir aux demandes d'appui du comité de rédaction; se rencontrer 5 ou 6 fois durant la réalisation du mandat (avril 2023, juin 2023, octobre 2023, février 2024, mai 2024, décembre 2024).

Composition

Nom	Fonction professionnelle
Marili Brindamour	Conseillère en enseignement collégial, Direction formation générale et préuniversitaire, ministère de l'Enseignement supérieur
Amélie Masson	Conseillère en enseignement supérieur, Direction de la stratégie et de la capacité d'accueil, ministère de l'Enseignement supérieur
Mélanie Bussièrès	Conseillère aux affaires universitaires, Direction de l'enseignement universitaire, ministère de l'Enseignement supérieur
Daniel Darveau (retrait 30 août 2023)	Responsable de l'évaluation en science technologie, Direction de l'évaluation des apprentissages, ministère de l'Éducation
Élisa Teyssier	Responsable dossier de la persévérance scolaire, Direction des services éducatifs complémentaires, ministère de l'Éducation
Baya Sadli	Responsable de l'évaluation en mathématique, Direction de l'évaluation des apprentissages, ministère de l'Éducation
Manon Légaré	Conseillère en pédagogie numérique, ministère de l'Éducation
Marjolaine Veilleux	Directrice de projets, Université du Québec
Julie Courcy	Agente de recherche, Université du Québec
Stéphanie Demers	Doyenne des études, Université du Québec en Outaouais
Isabelle Joanis	Professeure, Cégep de l'Outaouais
Jean-François Chapman	Professeur, Cégep de l'Outaouais
Natasha Bouchard	Conseillère à l'intégration du numérique, Direction de la transformation numérique, ministère de l'Enseignement supérieur
Marco Gaudreault	Chercheur principal, ÉCOBES-Recherche et transfert, Cégep de Jonquière
Alexandra Hébert	Directrice adjointe des études, Cégep de Jonquière
Étienne Hébert	Vice-recteur aux études, Université du Québec à Rimouski
Karen Roberge	Conseillère à la formation générale des jeunes et à l'adaptation scolaire Direction des affaires éducatives, Fédération des centres de services scolaires du Québec
Geneviève Dupré	Responsable des programmes de mathématiques, Direction des programmes d'études en formation générale des jeunes, ministère de l'Éducation

Le comité de rédaction

Mandat : rédiger les deux livrables; intégrer les informations provenant des groupes de validation aux livrables; établir le plan de travail; déterminer le calendrier des rencontres des groupes de validation; élaborer les outils de consultations (sondage, questionnaires, etc.) choisis et utilisés lors des rencontres des groupes de validation en vue d'éventuelles collectes de données auprès des établissements d'enseignement; informer la communauté de pratique et le comité scientifique du projet *TrRéussies* de l'avancement de ses travaux; se rencontrer mensuellement entre décembre 2022 et juin 2024.

Composition

Nom	Fonction professionnelle
Stéphanie Demers	Doyenne des études (Université du Québec en Outaouais)
Marjolaine Veilleux	Directrice du projet (Université du Québec)
Nancy Michaud	Collaboratrice (Université du Québec à Rimouski)
Roxana Staiculescu	Collaboratrice (Université du Québec en Outaouais) (de mars à octobre 2023)
Catherine Bélec	Collaboratrice (Cégep Gérard-Godin, puis Cégep de Drummondville)
Séverine Parent	Collaboratrice (Université du Québec à Rimouski)
France Desjardins	Collaboratrice (ÉCOBES) (de mars à juin 2023)
Suzie Tardif	Collaboratrice (ÉCOBES) (à partir de septembre 2023)
Alain Stockless	Collaborateur (Université du Québec à Montréal) (à partir de février 2024)
Sarah Martin-Roy	Collaboratrice (Université du Québec) (à partir de novembre 2023)

Collaboratrices

Nom	Fonction professionnelle
Julie Coucy	Collaboratrice (Université du Québec)
Carole Lanoville	Collaboratrice (UQ)
Chloé Godbout	Collaboratrice (Université du Québec à Rimouski)
Nathalie De Grâce	Collaboratrice (Cégep de Sherbrooke)

Le comité de liaison Université du Québec — MES

Mandat : élaborer une stratégie de diffusion du RDCE, informer chacun des groupes de consultation du travail en cours relativement à ce mandat, recruter 5-10 personnes pour constituer chacun des groupes de consultation en s'assurant d'une représentativité (territoire, virtuel et présentiel; inviter les personnes aux rencontres; organiser (lieux et dates) et animer les rencontres de consultation qui ont permis de recueillir les commentaires relativement aux versions préliminaires des livrables de ce mandat; organiser et opérer les collectes de données auprès des établissements d'enseignement, le cas échéant.

Composition

Nom	Fonction professionnelle
Anne-Marie Hébert	Directrice, ministère de l'Enseignement supérieur
Amélie Masson	Conseillère en enseignement supérieur, ministère de l'Enseignement supérieur
Marili Brindamour	Conseillère en enseignement collégial, ministère de l'Enseignement supérieur
Marjolaine Veilleux	Directrice de projets, UQ
Stéphanie Demers	Doyenne des études, Université du Québec en Outaouais

Les groupes de consultation

Mandat : participer aux rencontres de consultation ; émettre des commentaires relativement aux versions préliminaires des livrables de ce mandat ; se rencontrer 2 fois durant la réalisation du mandat (automne 2023, automne 2024).

Les différents groupes de consultation convergeaient en grande majorité dans leurs appréciations des documents soumis. Sans grande surprise, certaines divergences ont été soulevées concernant le vocabulaire utilisé, qui diffère pour les trois ordres d'enseignement concernés. Une minorité de personnes ont exprimé des perspectives divergentes et contradictoires. L'équipe de rédaction a dû s'appuyer sur les perspectives exprimées et les consensus se dégageant de la recherche pour ajuster au mieux le contenu du document.

Composition

Niveau	Organismes ou personnes impliqués
Secondaire	Directeurs des services éducatifs, Table de concertation de la Fédération des centres de services scolaires du Québec (FCSSQ) Des enseignantes et enseignants Groupes de conseillers pédagogiques (CP) Kativik Ilisarniliriniq, Commission scolaire du Nunavik et Réseau québécois pour la réussite éducative (RQRE)
Collégial	Comité mixte entre le MES, la Fédération des cégeps et les directeurs des études Des enseignantes et enseignants Des étudiantes et étudiants (associations étudiantes) Regroupement des bibliothèques collégiales du Québec (REBICQ) Réseau des répondantes et des répondants de la réussite (Réseau Repcar) Réseau des répondantes et répondants du dossier du français (Réseau Repfran) Réseau des répondantes et répondants TIC (Réseau REPTIC) i-mersion CP Réseau intercollégial des intervenants psychosociaux (RIIPSO)
Universitaire	Association des doyens, doyennes, directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ) Comité de services aux étudiants de l'Université du Québec Communauté de pratique des professionnels soutenant les étudiantes et étudiants des Premiers Peuples du réseau de l'Université du Québec Communauté pour la réussite étudiante au réseau de l'Université du Québec (CRÉRUQ) Des étudiantes et étudiants Des professeures et professeurs Groupe d'intervention et d'innovation pédagogique du réseau de l'Université du Québec (GRIIP) Des représentantes et représentants des bibliothèques universitaires

REMERCIEMENTS

L'Université du Québec tient à remercier les personnes et les organismes consultés ou entendus dans le cadre de la production de ce document.

Équipe de recherche du regroupement Outaouais

Stéphanie Demers, Ph. D., chercheuse principale, Université du Québec en Outaouais

Charles-Antoine Bachand, Ph. D., cochercheur, Université du Québec en Outaouais

Angélique Duguay, M. Sc., cochercheuse, Cégep de l'Outaouais

Diane Aumond, M.A., professionnelle de recherche, Université du Québec en Outaouais

Joëy Néron, B. Éd., professionnelle de recherche, Université du Québec en Outaouais

Avec la précieuse collaboration de :

Éric Barrette, enseignant au Cégep de l'Outaouais

Jean-François Bastien, enseignant au Cégep de l'Outaouais

Pier-Carl Bédard, enseignant à l'École secondaire Hormisdas-Gamelin

Christian Belzil-Lacasse, enseignant au Cégep de l'Outaouais

Clémence Bensa, professeure à l'Université du Québec en Outaouais

Justin Bertrand, conseiller en orientation à l'École secondaire Sieur-de-Coulonge

Alexandre Bouchard, enseignant au Cégep de l'Outaouais

Audrey Bougie, agente de recherche à l'Université du Québec en Outaouais

Julie Bourgeault, professeure à l'Université du Québec en Outaouais

Zoé Cadieux, enseignante au Cégep de l'Outaouais

Jennifer Carter, orthopédagogue à la Cité étudiante de la Haute-Gatineau

Karine Cellard, enseignante au Cégep de l'Outaouais

Jean-François Chapman, enseignant au Cégep de l'Outaouais

Mathieu Charron, professeur à l'Université du Québec en Outaouais

Julien Chartrand, enseignant à l'École secondaire Hormisdas-Gamelin

Michelle Couturier, enseignante au Cégep de l'Outaouais

Fannie Dagenais, enseignante au Cégep de l'Outaouais

Jeffrey Djefal, formation scolaire à la Cité étudiante de la Haute-Gatineau

Karim El Gemhioui, professeur à l'Université du Québec en Outaouais

Julie Fleury, enseignante à l'École secondaire Sieur-de-Coulonge

Nadine Fournier, enseignante à la
Cité étudiante de la Haute-Gatineau

Jean-François Gaudreau, enseignant
au Cégep de l'Outaouais

Nicolas Frenette, enseignant à l'École
secondaire Hormisdas-Gamelin

Julie Gosselin, enseignante
au Cégep de l'Outaouais

Mylène Grandmaison, directrice adjointe
à l'École secondaire Hormisdas-Gamelin

Joël Guérette, professeur à l'Université
du Québec en Outaouais

Isabelle Joanis, enseignante
au Cégep de l'Outaouais

Hugo Larouche-Trottier, enseignant
au Cégep de l'Outaouais

Mathieu Lachance, enseignant
au Cégep de l'Outaouais

Dominique Langlais, chargé de cours
à l'Université du Québec en Outaouais

Louis-Philippe Lefebvre, enseignant
au Cégep de l'Outaouais

François Lorenzetti, professeur
à l'Université du Québec en Outaouais

Bilal Manaï, enseignant
au Cégep de l'Outaouais

Maryse Mongeau, enseignante
au Cégep de l'Outaouais

Caroline Montpetit, enseignante
au Cégep de l'Outaouais

Evy Nazon, professeure à l'Université
du Québec en Outaouais

Cynthia Ester-Bolduc, enseignante
à l'École secondaire Hormisdas-Gamelin

Judith Ouellet-St-Denis, enseignante
au Cégep de l'Outaouais

Karina Pigeon, enseignante
au Cégep de l'Outaouais

Andrée-Anne Pharand, enseignante
au Cégep de l'Outaouais

Patrick Pilote, enseignant
au Cégep de l'Outaouais

Isabelle Plante, enseignante à
l'École secondaire Sieur-de-Coulonge

Patrick Poulin, enseignant à
l'École secondaire Hormisdas-Gamelin

Line Raymond, enseignante
au Cégep de l'Outaouais

Genesis Ritchot, enseignant à
l'École secondaire Hormisdas-Gamelin

Lucie Rousseau, enseignante à
l'École secondaire Sieur-de-Coulonge

Martin Soucy, enseignant
au Cégep de l'Outaouais

Sylvie Thibault, professeure à
l'Université du Québec en Outaouais

Kelly Tremblay, orthopédagogue à
l'École secondaire Sieur-de-Coulonge

Emma Vicuna, enseignante
au Cégep de l'Outaouais

Membres des comités du projet

Anne-Marie-Hébert

Directrice, ministère de l'Enseignement supérieur

Amélie Masson

Conseillère en enseignement supérieur, Direction de la stratégie et de la capacité d'accueil, ministère de l'Enseignement supérieur

Marili Brindamour

Conseillère en enseignement collégial, Direction formation générale et préuniversitaire, ministère de l'Enseignement supérieur

Mélanie Bussièrès

Conseillère aux affaires universitaires, Direction de l'Enseignement universitaire, ministère de l'Enseignement supérieur

Daniel Darveau

(retrait 30 août 2023)
Responsable à l'évaluation en science technologie, Direction de l'évaluation des apprentissages, ministère de l'Éducation

Élisa Teyssier

Responsable dossier de la persévérance scolaire, Direction des services éducatifs complémentaires, ministère de l'Éducation

Baya Sadli

Responsable de l'évaluation en mathématique, Direction de l'évaluation des apprentissages, ministère de l'Éducation

Manon Légaré

Conseillère en pédagogie numérique, ministère de l'Éducation

Marjolaine Veilleux

Directrice de projets, Université du Québec

Julie Courcy

Agente de recherche, Université du Québec

Stéphanie Demers

Doyenne des études, Université du Québec en Outaouais

Isabelle Joanis

Professeure, Cégep de l'Outaouais

Jean-François Chapman

Professeur, Cégep de l'Outaouais

Natasha Bouchard

Conseillère à l'intégration du numérique, Direction de la transformation numérique, ministère de l'Enseignement supérieur

Marco Gaudreault

Chercheur principal, ÉCOBES-Recherche et transfert, Cégep de Jonquière

Alexandra Hébert

Directrice adjointe des études, Cégep de Jonquière

Étienne Hébert

Vice-recteur aux études, Université du Québec à Rimouski

Karen Roberge

Conseillère à la formation générale des jeunes et à l'adaptation scolaire
Direction des affaires éducatives, Fédération des centres de services scolaires du Québec

Geneviève Dupré

Responsable des programmes de mathématiques, Direction des programmes d'études en formation générale des jeunes, ministère de l'Éducation

Nancy Michaud

Collaboratrice, Université du Québec à Rimouski

Roxana Staiculescu

Collaboratrice, Université du Québec
en Outaouais (de mars à octobre 2023)

Catherine Bélec

Collaboratrice, Cégep Gérard-Godin,
puis Cégep de Drummondville

Séverine Parent

Collaboratrice, Université du Québec
à Rimouski

France Desjardins

Collaboratrice, ÉCOBES
(de mars à juin 2023)

Suzie Tardif

Collaboratrice, ÉCOBES
(à partir de septembre 2023)

Alain Stockless

Collaborateur, Université du Québec
à Montréal (à partir de février 2024)

Sarah Martin-Roy

Collaboratrice, Université du Québec
(à partir de novembre 2023)

Carole Lanoville

Collaboratrice, Université du Québec

Chloé Godbout

Collaboratrice, Université du Québec
à Rimouski

Nathalie De Grâce

Collaboratrice, Cégep de Sherbrooke

Personnes participantes aux groupes de consultation

Myriam Arsenault, Cégep de Valleyfield

Isabelle Bertolotti, Cégep Gérard-Godin

Helene Bramwell, Collège militaire royal
de Saint-Jean

Isabelle Dumais, Cégep de Baie-Comeau

Sébastien Hamel, Cégep de Victoriaville

Hugo Larouche Trottier,
Cégep d'Outaouais

Alex Lafaivre, École de musique
Vincent-d'Indy

Marie-Josée Tondreau,
Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue

Julie Bonenfant, Université du Québec
à Rimouski

Marie-Josée Michel, Université du Québec
à Trois-Rivières

Alain Huot, Université du Québec
à Trois-Rivières

Patrick Giroux, Université du Québec
à Chicoutimi

Nicole Robert, Université du Québec
en Abitibi-Témiscamingue

Laurence-Olivier Tardif, Institut national
de la recherche scientifique

Michelle Forest, École nationale
d'administration publique

Julien Contamines, TÉLUQ

Isabelle Savard, TÉLUQ

Marilyn Baillargeon, TÉLUQ

Ahlem Ammar, Université de Montréal

Anabelle Viau-Guay, Université Laval

Stéphanie Hovington, Université Laval

David Litalien, Université Laval

Lucie Héon, Université Laval

Mélanie Tremblay, Université du Québec à Rimouski

Julie Beaulieu, Université du Québec à Rimouski

Tristan Milot, Université du Québec à Trois-Rivières

Sheryl Smith-Gilman, Université McGill

Vincent Bouchard-Valentine, Université du Québec à Montréal

Dominique Lapierre, Université Laval

Patrick Charland, Université du Québec à Montréal

Francisco A. Loiola, Université de Montréal

Isabelle Dionne, Université de Sherbrooke

Lina Sylvain, Université du Québec à Rimouski

Jacinthe Dufour, Université du Québec à Rimouski

Rachel Berger, Université de Concordia

Olivier Arvisais, Université du Québec à Montréal

Agathe Belzile, Cégep de Matane

Catherine Boyer, Cégep du Vieux Montréal

Pascale Corney, Collège Ahuntsic

Marie-Hélène Fournier, Cégep de la Gaspésie et des Îles

Sophie Gagnon, Cégep d'Alma

Chantale Lévesque, Cégep de Baie-Comeau

Émilie Moreau, Cégep de Shawinigan

Émilie Petitclerc, Cégep de Rosemont

Isabelle Simon, Cégep Marie-Victorin

Sylvie St-Cyr, Cégep d'Alma

Faucher Véronique, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu

Laurence Lamarre, Collège de Maisonneuve

Luc Lessard, Cégep de Saint-Hyacinthe

Ann Quesnel, Cégep de Valleyfield

Avery Rueb, Collège Vanier

Lia Tarini, Cégep de Thetford

Mireille Bouchard, Université du Québec à Chicoutimi

Francis Bastien, Université du Québec à Rimouski

Lina Sylvain, Université du Québec à Rimouski

Karine David, Université du Québec à Rimouski

Ève Simard, Université du Québec à Chicoutimi

Aline Medeiros Ramos, Université du Québec

Amélie Lachance, Université du Québec

Catherine Lamy, Université Laval

Micaël Bérubé, Collège Montmorency

François Doyon, Cégep de Saint-Jérôme

Manon Poulin, Cégep de Sherbrooke

Jean-François Morissette, Cégep de Trois-Rivières

Carol-Anne Gauthier, Collège Champlain-Saint-Lawrence

Katia Dupuis, Cégep de Sherbrooke

Geneviève Paquet, Cégep de Rivière-du-Loup

Danielle Viens, Cégep du Vieux Montréal

Catherine Truchon, Collège Heritage

Marie-Line Bolduc, Cégep de Lanaudière

Rachel Tunnicliffe, Collège Mérici

Marc-Antoine Tourville, Union étudiante du Québec

Maxime Huppé, TÉLUQ

Nathalie De Grâce, Université de Sherbrooke

Annie das Candeias, Université de Montréal

Geneviève Moreau, Centre de services scolaire de la Rivière-du-Nord

Justine Desmeules, Centre de services scolaire des Portages-de-l'Outaouais

France Legault, Fédération des établissements d'enseignement privés

Jacques Baruthio, Centre de services scolaire de Montréal

Marie-Claude Tessier, Centre de services scolaire de la Rivière-du-Nord

Guillaume Grenon, Réseau Réussite Montréal

Annabelle Cesaro, Partenaires pour la réussite éducative en Chaudière-Appalaches

Geneviève Émond, Table éducation Outaouais

Josiane Bergeron, R3USSIR

Sandra Leriche, R3USSIR

Manon Guité, Complice – Persévérance scolaire Gaspésie-Les Îles

Pascal Lévesque, Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire du Saguenay-Lac-Saint-Jean

Denis Deschamps, Cégep de Victoriaville;

Charles Duffy, Collège Ahuntsic

France Lamarche, Collège Montmorency

Mathieu Lépine, Fédération des cégeps

Josée Mercier, Fédération des cégeps

Éric Tessier, Collège de Valleyfield

Amélie Rodrigue, Centre de services scolaire de Montréal

Marie-Claude Harton, Centre de services scolaire de la Pointe-de-l'Île

Julie Bruneau, Cégep de Lanaudière

Hélène Langlois, Cégep Limoilou

Julie Chaussée-Maccabée, Collège Lionel-Groulx

Marie-Ève Corriveau, Cégep de Saint-Laurent

Danielle Viens, Cégep du Vieux Montréal

Catherine Truchon, Collège Heritage

Marie-Line Bolduc, Cégep de Lanaudière

Annie-Claude Prud'homme, Fédération des cégeps

Lucie Delhomme, Fédération des cégeps

Dominique Lapierre, Université Laval

Paul Turcotte, Cégep du Vieux Montréal

Guy-Olivier Pelletier, Cégep Édouard-Montpetit

Julie Vézina, Cégep de Lanaudière

Édith Croft, Cégep de Rivière-du-Loup

Éliane Delisle, Collège Ahuntsic

Josée Lange, Cégep de Sherbrooke

David Boulet St-Jacques,
Collège Lionel-Groulx

Enrique Colindres, Université de Montréal

Camille Crépieux, Union étudiante
du Québec

Éric Tessier, Cégep de Valleyfield

Marie-Pier Michaud, LaSalle Community
Comprehensive High School, Commission
scolaire Lester-B.-Pearson School Board

Arnaud Lemazurier, École secondaire
privée Edu2

Gwënola De Grimaudet, École secondaire
privée Edu2

Marie-Ève Vaillancourt, Cégep de Sept-Îles

Shirley Picknell, Kativik Ilisarniliriniq,
Commission scolaire du Nunavik

Jamie Johnson, Kativik Ilisarniliriniq,
Commission scolaire du Nunavik

Gillian Warner, Kativik Ilisarniliriniq,
Commission scolaire du Nunavik

Marie-Hélène Morin, Kativik Ilisarniliriniq,
Commission scolaire du Nunavik

Josiane Asselin, ministère
de l'Enseignement supérieur

Susan Nulukie, Kativik Ilisarniliriniq,
Commission scolaire du Nunavik

Vikie Brabant, Kativik Ilisarniliriniq,
Commission scolaire du Nunavik

Émilie Lemire-Lafontaine,
Cégep Marie-Victorin

Julie Chaussée-Maccabée,
Collège Lionel-Groulx

Marie-Ève Corriveau,
Cégep de Saint-Laurent

Julie Bruneau, Cégep de Lanaudière

Félix Arguin, i-Mersion CP

Isabelle Dauphinais, Collège Montmorency

Anne-Louise Blain, Collège Montmorency

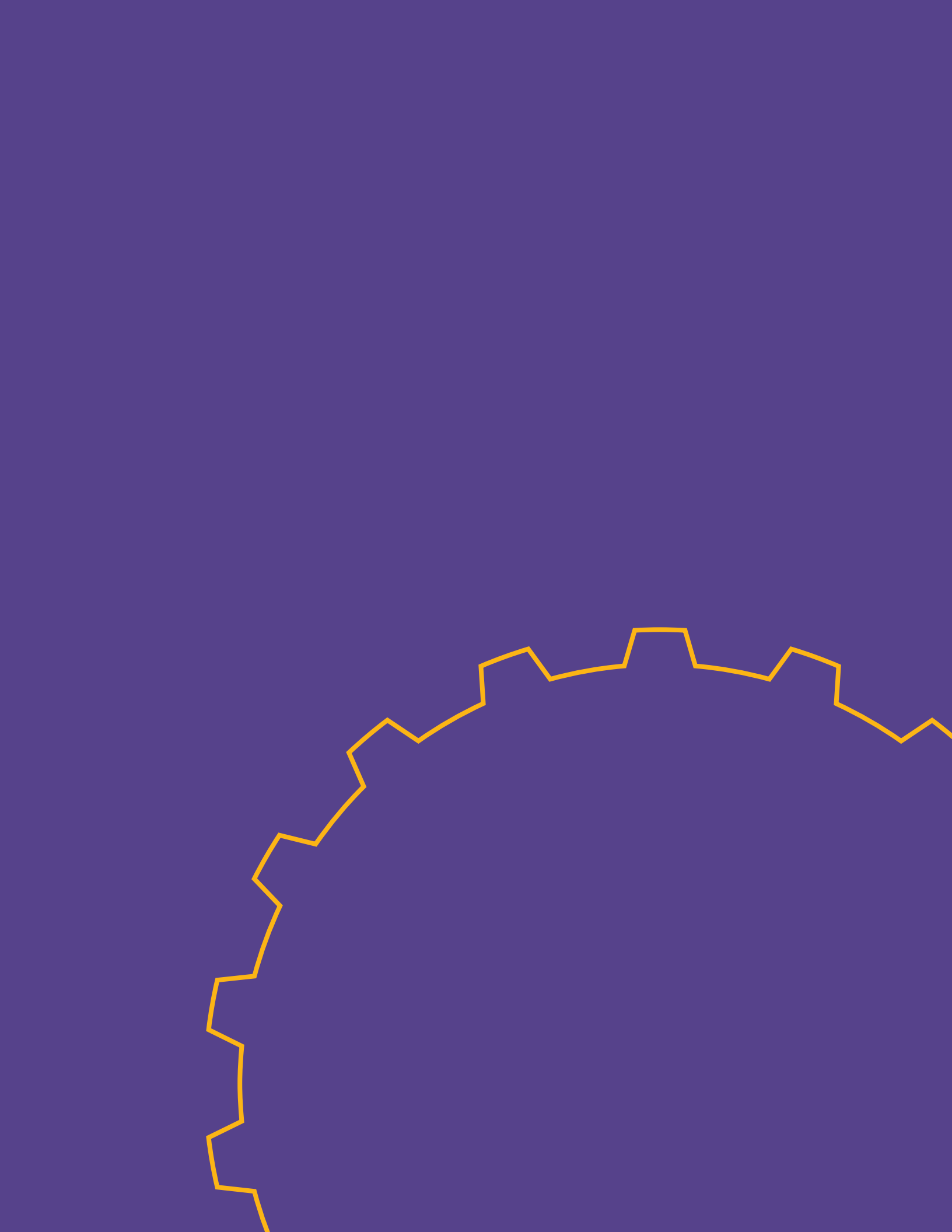
Nathalie Bastien, Fédération des cégeps

Marco Guilbault, Fédération des cégeps

Céliane Rancourt, Cégep régional
de Lanaudière à L'Assomption

Marc-Antoine Charrette, Université
de Sherbrooke

Cassandra Pelletier, Université McGill





RÉFÉRENTIEL DE DÉVELOPPEMENT

des compétences essentielles aux études postsecondaires

Soutenir une multitude de parcours
dans les transitions interordres

Janvier 2025