LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Guide d'accompagnement pédagogique

à l'intention du

personnel enseignant

Laval–Laurentides–Lanaudière

4e édition

Mars 2009

Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles

Commission scolaire Pierre-Neveu

Commission Scolaire des Samares

Commission scolaire des Affluents

Commission scolaire de-la-Rivière-du-Nord

Commission scolaire des Laurentides

REMERCIEMENTS

La production de ce guide a été rendue possible grâce aux membres du comité régional de perfectionnement de la région Laval–Laurentides–Lanaudière.

Les membres du comité – 2008-2009

M. Jocelyn Bertrand	Conseiller pédagogique Commission scolaire Pierre-Neveu
Mme Lise David	Conseillère pédagogique Commission scolaire des Affluents
Mme Nathalie Denis	Conseillère pédagogique Commission scolaire de la Rivière-du-Nord
Mme Dominique Guertin	Conseillère pédagogique Commission scolaire des Laurentides
Mme Guylaine Hénault	Conseillère pédagogique Commission scolaire des Samares
M. Gaétan Legault	Conseiller pédagogique Commission scolaire de Laval
M. Ronald Morel	Conseiller pédagogique Commission scolaire des la Seigneurie-des-Mille-Îles
Mme Dominique Richer	Conseillère pédagogique Commission scolaire de Laval
Mme Nicole Therrien	Conseillère pédagogique Commission scolaire des Affluents

La mise à jour (2009) a été effectuée par la Commission scolaire de la Rivière-du-Nord.

PRÉSENTATION

Le *guide d'accompagnement pédagogique à l'intention du personnel enseignant de la formation professionnelle* se veut un recueil pratique, une boîte à outils, où sont colligées des informations tirées des documents de référence et de notre pratique.

Le premier chapitre débute par la présentation de la formation professionnelle et technique au Québec : le Secteur de la formation professionnelle et technique au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, la clientèle et les programmes. Ensuite, la Loi sur l'instruction publique et la présence de la FPT dans Internet sont succinctement abordées.

Le deuxième chapitre permet au personnel enseignant de prendre connaissance de leur profession et de comprendre tout le mécanisme pour obtenir une qualification légale pour enseigner.

Le troisième chapitre aborde les fondements et le processus d'élaboration des programmes par compétences. Enfin, l'enseignant apprend à repérer l'information qu'il peut trouver dans les documents pédagogiques du programme enseigné.

Le quatrième chapitre guide l'enseignant dans sa lecture des programmes d'études..

Le cinquième chapitre apprend à l'enseignant, à planifier un module selon un modèle de planification pédagogique proposé en formation professionnelle. Ensuite, l'enseignant apprend à planifier une leçon. On profite de ce chapitre pour vous fournir quelques « trucs » lors du premier contact avec un groupe d'élèves. À la fin, un lexique de verbes d'action peut servir pour l'élaboration des activités d'apprentissage.

Le sixième chapitre présente comment les programmes construits par compétences influence l'évaluation en formation professionnelle : aide à l'apprentissage, reconnaissance des compétences. On présente aussi la Banque d'instruments de mesure et les documents officiels de sanction remis par le Ministère.

Le septième chapitre fournit des références très utiles : sites Internet, bibliographie, adresses utiles, sigles et acronymes utilisés en éducation et diverses associations professionnelles d'enseignants.

Enfin, le dernier chapitre conclut ce guide avec un glossaire des principaux termes utilisés en pédagogie et en éducation.

Nous espérons que ce guide pourra contribuer à faciliter votre insertion professionnelle.

PRÉAMBULE

Il me fait plaisir au nom des membres de la Table des services de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle Laval–Laurentides–Lanaudière de vous présenter ce guide. Il a vu le jour il y a quelques années grâce à l'implication et la participation des membres du comité régional de perfectionnement. J'en profite d'ailleurs pour les remercier de l'excellent travail qu'ils ont accompli.

Cet outil vous permettra de profiter d'une banque de renseignements et de références qui vous sera, à notre avis, très apprécié. Il saura sûrement vous supporter dans votre profession; vos qualités ainsi que vos qualifications en seront influencées à coup sûr. Des atouts qui viendront s'ajouter et ce, dans le but d'offrir le meilleur enseignement à vos élèves.

Bonne lecture!

Pierre Brunet
Président
TSÉAFPLLL

AVANT-PROPOS

> En formation professionnelle, les programmes d'études visent d'une part à former des personnes qui auront les compétences nécessaires pour réussir leur intégration sur le marché du travail, exercer leur métier, évoluer dans leur exercice professionnel, et d'autre part à répondre aux besoins de main-d'œuvre qualifiée. (Source : *Élaboration des programmes d'études professionnelles, p. 1*)

La réforme de 1986 en formation professionnelle a permis, au cours des dernières années, de relancer et de moderniser cette formation. De nombreux et profonds changements ont été apportés. Les programmes ont été révisés selon une approche par compétences, les ateliers rénovés et les équipements modernisés. Enfin, le processus d'élaboration des programmes a accordé une place importante aux partenaires des milieux socio-économiques et du réseau de l'éducation.

Ce guide s'inscrit dans la foulée des travaux réalisés par les membres du Comité régional de perfectionnement de la formation professionnelle des commissions scolaires de Laval, des Laurentides et de Lanaudière. Cette initiative a aussi reçu l'appui de la Direction régionale.

Précisons que cet outil ne prétend pas remplacer une formation initiale de niveau universitaire, mais il fournit des éléments de base, permettant à l'enseignant[1] débutant ou ayant de l'expérience en formation professionnelle, de se sentir plus à l'aise dans sa profession.

---

[1] **Dans ce document, le masculin est utilisé à seule fin d'alléger le texte.**

MOT DE BIENVENUE

Bonjour,

C'est avec beaucoup de fierté que nous vous accueillons dans notre équipe.

La formation professionnelle a besoin de personnes comme vous, prêtes à partager auprès de nos élèves leurs compétences et expériences autant pédagogiques qu'industrielles.

Tout au long de cette belle aventure qu'est l'enseignement, vous contribuerez par votre travail au quotidien et votre implication auprès de vos élèves à faire de la formation professionnelle un choix judicieux et une voie d'accès à la compétence pour tous ceux et celles qui désirent relever le défi de leur avenir.

Afin de vous familiariser avec notre fonctionnement et faciliter votre intégration, nous proposons ce guide d'accompagnement préparé à votre intention.

Nous vous souhaitons beaucoup de satisfaction dans la réalisation de votre tâche et la plus cordiale des bienvenues en formation professionnelle.

Les membres du comité
régional de perfectionnement

Guide d'accompagnement pédagogique

Table des matières abrégée

Chapitre 1

La formation professionnelle et technique 1

La clientèle et les programmes 5

La Loi sur l'instruction publique 10

Le conseil d'établissement : lieu de décision en partenariat 10

Internet et la formation professionnelle et technique 13

Conseils d'établissement des centres de formation professionnelle 15

Chapitre 2

La profession d'enseignant 1

La formation à l'enseignement professionnel 4

Les compétences professionnelles 5

Le baccalauréat en enseignement professionnel 6

Lieux de formation 10

Schéma baccalauréat en enseignement professionnelle (120 crédits) 11

Les conditions de travail et la rémunération 14

Un code d'éthique 20

Chapitre 3

La nature d'un programme d'études 1

L'élaboration des programmes 3

Schéma des étapes du processus d'élaboration des programmes 5

Le programme d'études et les documents de soutien pédagogique ..... **Erreur ! Signet non défini.**8

Conversion d'un programme d'études professionnelles dans la nouvelle présentation 8

Le concept de compétences 20

Chapitre 4

Les objectifs opérationnels 1
Le guide de lecture d'un objectif de comportement 2
Le guide de lecture d'un objectif de situation 7
La présence de liens fonctionnels 10
Actualisation des programmes d'études professionnelles 13

Chapitre 5

La situation pédagogique 1
Les moments-clés d'une planification pédagogique 3
La planification de l'enseignement 6
L'enseignement stratégique 12
Le lexique des verbes d'action 13

Chapitre 6

La définition de l'évaluation 1
Les valeurs comme assise d'une évaluation de qualité 1
Les fonctions de l'évaluation 2
Le processus d'évaluation 3
La sanction des études 5
Ce que vous devez savoir… 8
Référentiel pour l'évaluation de sanction 12

Chapitre 7

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport 1
Inforoute de la formation professionnelle et technique 2
RÉCIT-FP 3
Sites Internet 4
Volumes 6
Adresses utiles 8
Sigles et acronymes 9
Associations professionnelles d'enseignants 11

Chapitre 1 – La formation professionnelle au Québec

Table des matières abrégée

La formation professionnelle et technique 1
- Le secteur de la formation professionnelle et technique 1
- La composition du Secteur de la formation professionnelle et technique 2
- La Direction régionale 3
- Les commissions scolaires 3

La clientèle et les programmes 5
- L'effectif scolaire 5
- L'admissibilité 5
- Les programmes d'études 5
- Les secteurs de formation 6
- Le programme de diversification des voies 7
- La formation en milieu de travail 7
- Le financement 8
- Les Olympiades de la formation professionnelle et technique 9

La Loi sur l'instruction publique 10

Le conseil d'établissement : lieu de décision en partenariat 10
- La composition du conseil d'établissement 10
- Le fonctionnement du conseil 11

Internet et la formation professionnelle et technique 13
- Le ministère de l'Éducation 13
- L'Inforoute de la formation professionnelle et technique 13
- Le Service national du RÉCIT FP 14

Conseils d'établissement des centres de formation professionnelle 15
- Fonctions et pouvoirs 15

Coin du praticien 19

La formation professionnelle et technique

La formation professionnelle et technique destine les élèves au marché du travail. Elle n'est pas offerte par un réseau distinct. D'une part, la formation professionnelle est donnée à l'enseignement secondaire dans les centres placés sous la responsabilité des commissions scolaires et dans les établissements privés. Les élèves inscrits, jeunes et adultes, bénéficient d'une organisation pédagogique et de services généralement similaires à ceux de la formation générale. D'une part, la formation technique est donnée à l'enseignement collégial dans les cégeps et dans des établissements privés. L'organisation pédagogique et les services généraux disponibles sont généralement les mêmes qu'à l'enseignement préuniversitaire.

Le secteur de la formation professionnelle et technique

Le **Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue** a le mandat d'orienter et de soutenir le développement de la formation professionnelle et technique et de la formation continue et de développer et de mettre en œuvre les services éducatifs concernant l'alphabétisation et les autres services en formation générale des adultes prévus à la Loi sur l'instruction publique, conformément aux principes suivants :

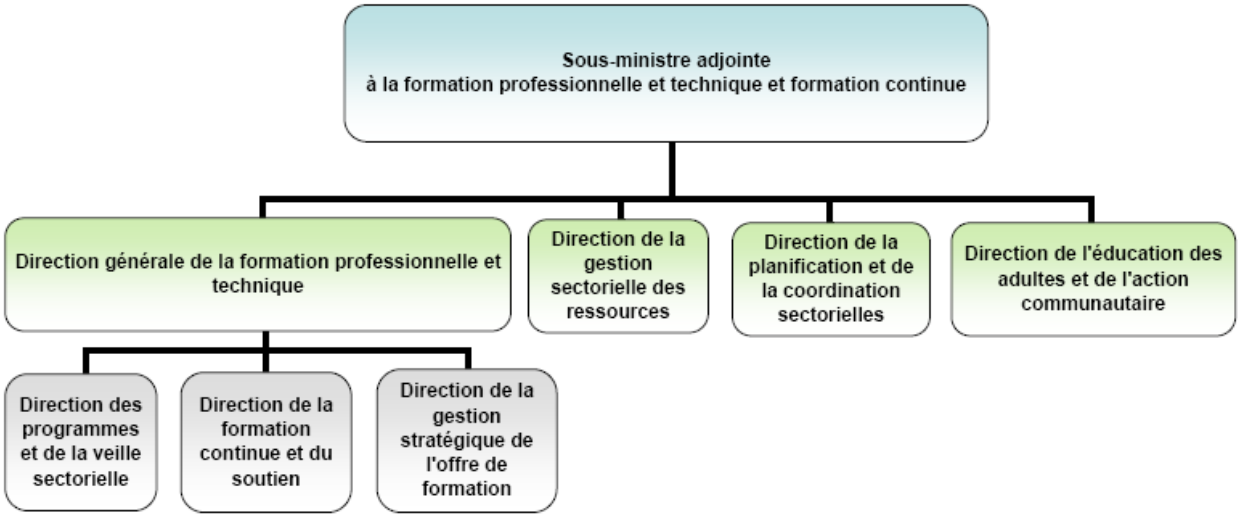
- une formation professionnelle et technique adaptée aux besoins et accessible;
- des programmes de formation harmonisés secondaire-collégial;
- une collaboration soutenue avec les partenaires socioéconomiques;
- une approche favorisant l'apprentissage tout au long de la vie.

De façon plus particulière, le Secteur assume notamment les responsabilités suivantes :

- définition et mise en œuvre des politiques, orientations et stratégies en matière de formation professionnelle et technique et de formation générale des adultes; notamment la Politique d'éducation des adultes et de la formation continue;
- Identification des besoins de développement ou de révision de programmes d'études de formation professionnelle et technique et de formation générale des adultes et établissement des priorités à cet égard;
- répartition de l'offre de formation en fonction des besoins du marché du travail;
- exercice des responsabilités en matière de reconnaissance des acquis et d'évaluation des apprentissages en formation professionnelle et technique et en formation continue;
- développement des indicateurs en matière de formation professionnelle et technique et de formation générale des adultes;
- détermination des ressources physiques, financières et matérielles requises pour l'enseignement des programmes d'études professionnelles et techniques;
- élaboration du plan triennal d'immobilisations en formation professionnelle (au secondaire);

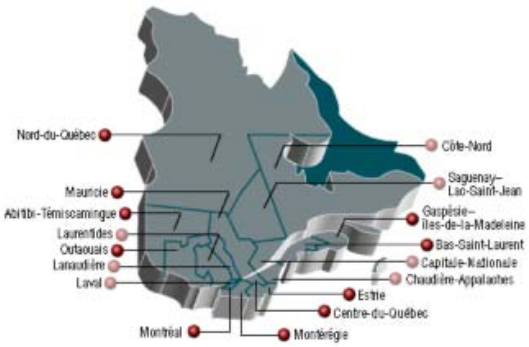
- coordination et gestion des programmes de formation de courte durée au collégial et développement et expérimentation des formations de courte durée au secondaire;
- coordination des activités de communication en formation professionnelle et technique;
- gestion du budget de la formation offerte selon la formule de l'alternance travail-études;
- établissement de liens avec la Commission de la construction du Québec (CCQ) et représentation aux conseils d'administration des écoles nationales (conduite de camions, école nationale des pompiers, etc.);
- gestion du budget de perfectionnement des enseignants et du budget de formation et de sensibilisation en entrepreneuriat.
- élaboration des grands encadrements pédagogiques pour la formation générale des adultes et la formation professionnelle à l'enseignement secondaire (régimes pédagogiques, instructions annuelles, programmes d'étude, etc.);
- élaboration d'un plan d'action visant l'amélioration de la diplomation des élèves inscrits en formation technique (DEC et sa mise en œuvre).

La composition du Secteur de la formation professionnelle et technique



La Direction régionale

Le Québec compte 17 régions administratives. La région 13 représente celle de Laval, la région 14, celle de Lanaudière et la région 15, celle des Laurentides. Le ministère de l'Éducation est représenté en région par une direction régionale qui a pour but d'une part, de soutenir les organismes, particulièrement les commissions scolaires, dans la mise en œuvre stratégique et harmonieuse des orientations, des politiques et des programmes du Ministère et, d'autre part, d'offrir des services aux citoyens. En ce qui nous concerne, nous relevons de la Direction régionale de Laval, de Lanaudière et des Laurentides (13/14/15).



Direction régionale de Laval (13), des Laurentides (15) et de Lanaudière (14)

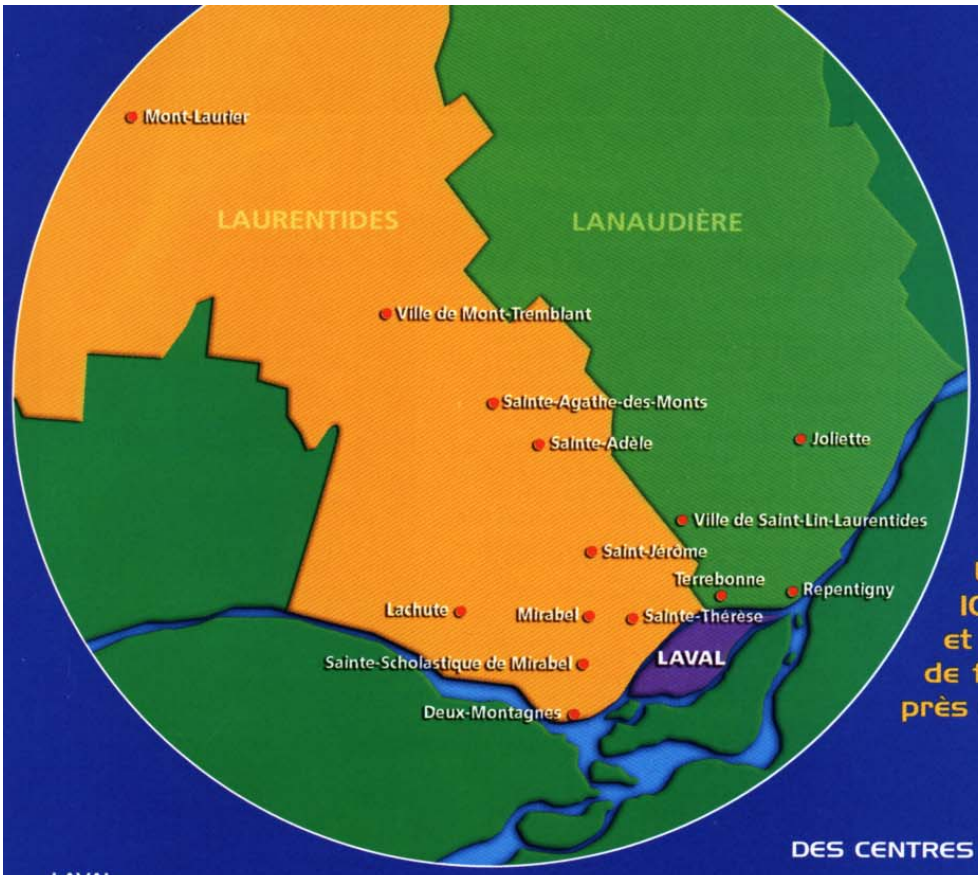
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
300, rue Sicard, bureau 200
Sainte-Thérèse (Québec) J7E 3X5
Renseignements : 450 430-3611, poste 4224
Documentation : 450 430-3611, poste 4233
Télécopie : 450 430-4005
Adresse électronique : dr-061@mels.gouv.qc.ca

Les commissions scolaires

Notre région regroupe huit commissions scolaires linguistiques. Les voici par région.

Lanaudière (14)	CS des Affluents CS des Samares
Laurentides (15)	CS de la Seigneurie-des-Mille-Îles CS Pierre-Neveu CS de la Rivière-du-Nord CS des Laurentides
Laval (13)	CS de Laval
Secteur anglophone (13/14/15)	CS Sir-Wilfrid-Laurier SB

Pour connaître les programmes offerts dans l'ensemble de la région vous pouvez consulter votre conseiller pédagogique.



Un choix de 103 programmes et 28 centres de formation près de chez-vous !

ADRESSES DES CENTRES DE FORMATION

LAVAL

École Polymécanique de Laval	Tél. : (450) 662-7000, poste 2699	cslaval.qc.ca/Polymecanique/
Centre de formation horticole de Laval	Tél. : (450) 662-7000, poste 2299	cslaval.qc.ca/CentreHorticole/
C.F. Compétences-2000	Tél. : (450) 662-7000, poste 2000	cslaval.qc.ca/competences2000/
C.F.P. Le Chantier	Tél. : (450) 662-7000, poste 2300	cslaval.qc.ca/lechantier/
Institut de protection contre les incendies du Québec (I.P.I.Q.)	Tél. : (450) 686-6161	cslaval.qc.ca/IPIQ/
C.F.P. Paul-Émile-Dufresne	Tél. : (450) 662-7000, poste 2599	cslaval.qc.ca/PaulEmileDufresne/
Centre de formation en métallurgie de Laval	Tél. : (450) 662-7000, poste 2100	cslaval.qc.ca/Metallurgie/
École hôtelière de Laval	Tél. : (450) 662-7000, poste 2499	cslaval.qc.ca/EcoleHoteliere/
Centre Chomedey	Tél. : (450) 688-2933, poste 3121	swlauriersb.qc.ca

LAURENTIDES

Centre de formation professionnelle de l'automobile	Tél. : (450) 433-5435	cssmi.qc.ca/etablissements/cfp_de_lautomobile
Centre de formation des Nouvelles-Technologies	Tél. : (450) 433-5480	cfnt.qc.ca
Centre de formation agricole de Mirabel (Centre professionnel et technique)	Tél. : (450) 258-3016	cssmi.qc.ca/etablissements/cfa_de_mirabel
C.F.P L'Émergence	Tél. : (450) 623-3079, poste 221	cssmi.qc.ca/etablissements/emergence/
C.F.P. Performance Plus	Tél. : (450) 566-7587, poste 221	csrdnfp.org
Centre Lachute	Tél. : (450) 562-3721	swlauriersb.qc.ca
Centre de formation du transport routier Saint-Jérôme	Tél. : (450) 435-0167, poste 111	formationcftr.com
Centre d'études professionnelles Saint-Jérôme	Tél. : (450) 565-0006, poste 310	formationcep.com
École hôtelière des Laurentides	Tél. : (450) 229-7604	hoteliere@cslaurentides.qc.ca/
C.F.P. des Sommets	Tél. : (819) 326-8911	dessommets@cslaurentides.qc.ca/
Centre Le Florès	Tél. : (819) 425-2710	flores@cslaurentides.qc.ca/
C.F.P. Mont-Laurier	Tél. : (819) 623-4111	cfpml@cspierre-neveu.qc.ca

LANAUDIÈRE

C.F.P. des Moulins	Tél. : (450) 492-3551	cfpmoulins.qc.ca
C.F.P. des Riverains	Tél. : (450) 492-3538, poste 3200	cfpriverains.qc.ca
Pavillon Montcalm	Tél. : (450) 439-5777	
Pavillon de formation professionnelle de l'Argile	Tél. : (450) 755-7278	
École hôtelière Barthelemy-Joliette	Tél. : (450) 755-7153	
Centre Joliette	Tél. : (450) 752-4134	

Ce document a été produit grâce à la participation de la Direction régionale de Laval, des Laurentides et de la Lanaudière du ministère de l'Éducation.

Éducation Québec

La clientèle et les programmes

L'effectif scolaire

En 2005-2006, on compte 90 679 personnes inscrites à la formation professionnelle du secondaire (DEP, ASP, AFP), soit 51 533 hommes et 39 146 femmes dont près de 28 % ont moins de 20 ans. Tous ces élèves sont répartis dans 175 centres de formation professionnelle gérés par les 70 commissions scolaires, trois établissements gouvernementaux et 34 établissements privés. En 2005-2006, le personnel enseignant comprend plus de 6 326 personnes.[1]

L'admissibilité

Les services de formation professionnelle sont offerts aux jeunes et aux adultes. Le seuil d'entrée pour les programmes du DEP est généralement une 4e secondaire réussie bien que certains programmes acceptent la réussite d'une 3e secondaire. On trouvera dans l'annexe I de l'instruction de la formation professionnelle les catégories de préalables ou sur le site de l'Inforoute FPT.

Les programmes d'études

Les établissements d'enseignement secondaire offrent plus de 368 programmes de formation professionnelle accessibles aux jeunes et aux adultes; 202 programmes conduisent à l'attestation de formation professionnelle (AFP), 142 programmes mènent au diplôme d'études professionnelles (DEP) et quelques 25 programmes sont sanctionnés par une attestation de spécialisation professionnelle (ASP).[2]

Les programmes sanctionnés par un DEP conduisent à un métier qualifié ou à une profession dont l'exercice fait appel à des connaissances théoriques et à des habiletés manuelles. Par ailleurs, une fois le DEP obtenu, l'élève peut s'inscrire, dans certains secteurs de formation, à un programme spécialisé dans une branche particulière d'un métier et obtenir, généralement après un an, une ASP. De plus, certains programmes de formation sont harmonisés avec le secteur collégial, ce qui permet à l'élève de se voir reconnaître ses acquis dans la poursuite d'un DEC.

[1] Sources : Inforoute FPT (MELS, mars 2009) et Statistiques de l'éducation (MELS, 2007)
[2] Source : Plan d'action Emploi, Éducation et productivité (MELS, 2008)

Tous les programmes de formation professionnelle sont élaborés en tenant compte de l'acquisition des compétences de l'élève. **Ce sont les employeurs et les regroupements d'entreprises qui identifient les compétences minimales permettant l'accès à un métier spécialisé.** La pertinence d'élaborer un programme de formation est aussi sujette aux besoins de main-d'œuvre déterminés par les entreprises. Vous retrouverez les compétences rattachées à un métier dans la description des différents modules qui composent son programme. L'ensemble de la documentation qui s'y rattache est disponible auprès de votre conseiller pédagogique ainsi que sur le site de l'Inforoute FPT.

Les secteurs de formation

Les secteurs de formation ont été constitués sur la base de l'affinité des compétences entre les fonctions de travail visées par les programmes d'études sans adéquation absolue aux secteurs d'activité économique dans lesquels ces compétences sont exercées.

Ces programmes sont répartis dans les 21 secteurs de formation suivants :

01	Administration, commerce et informatique	12	Foresterie et papier
02	Agriculture et pêches	13	Communications et documentation
03	Alimentation et tourisme	14	Mécanique d'entretien
04	Arts	15	Mines et travaux de chantier
05	Bois et matériaux connexes	16	Métallurgie
06	Chimie et biologie	17	Transport
07	Bâtiments et travaux publics	18	Cuir, textile et habillement
08	Environnement et aménagement du territoire	19	Santé
09	Électrotechnique	20	Services sociaux, éducatifs et juridiques
10	Entretien d'équipement motorisé	21	Soins esthétiques
11	Fabrication mécanique		

Le programme de diversification des voies

Le *Programme expérimental de diversification des voies offertes aux jeunes en formation professionnelle* a été lancé en 1995. Il vise à augmenter le nombre de jeunes en formation professionnelle en leur offrant des voies diversifiées de formation préparatoire au marché du travail ou aux programmes de formation professionnelle et technique sanctionnés par un DEP ou un DEC. Il est composé des cinq volets suivants :

1 Un protocole de partenariat pour développer l'alternance travail-études et l'apprentissage.

2 Une nouvelle filière en formation professionnelle menant à l'exercice de métiers semi-spécialisés, désormais intégrée au régime pédagogique de la formation professionnelle et sanctionnée par l'AFP (attestation de formation professionnelle). Au moment de la parution de ce guide, le MELS a annoncé son intention de rapatrier les métiers semi-spécialisés sous le régime pédagogique des jeunes.

3 Une année d'exploration professionnelle diversifiée ou concentrée dans un programme conduisant au DEP, désormais intégrée à l'Instruction de la formation générale des jeunes.

4 De nouveaux programmes harmonisés secondaire-collégial.

5 La poursuite des unités de formation générale de 2e cycle, normalement requises pour l'admission, en concomitance avec les programmes conduisant au DEP, après la 3e secondaire, condition d'admission désormais intégrée au régime pédagogique (article 12,4^{0}).

La formation en milieu de travail

Les programmes de formation professionnelle comportent au moins un stage pratique en milieu de travail, effectué en général au terme de la formation en institution. Cependant, de plus en plus d'établissements de formation optent pour la formule d'alternance travail-études, qui prévoit la réalisation de plusieurs stages répartis à différentes étapes du processus de formation de l'élève. L'industrie collabore étroitement à ces stages en procurant à l'élève l'encadrement et le support pédagogique nécessaires.

Le « Régime d'apprentissage », un programme élaboré par Emploi-Québec avec les comités sectoriels de main-d'œuvre et le MELS, est une voie alternative à la formation en milieu scolaire. Une personne de 16 ans ou plus travaillant en entreprise peut avoir la possibilité de suivre un tel programme. La formation pratique est alors donnée en milieu de travail, sous la responsabilité d'un compagnon.

Suite à la réussite de cette formation, Emploi-Québec délivre un certificat officiel de qualification professionnelle, consigné dans un registre d'État. Les élèves qui désirent faire reconnaître leurs compétences pour le MELS ont alors la possibilité de passer par le service de la reconnaissance des acquis.

Le financement

En formation professionnelle, le financement d'un module est versé selon le nombre d'élèves qui ont complété l'examen permettant de sanctionner l'apprentissage de ce module. Ainsi, un élève qui suit l'ensemble de la formation d'un module et **qui ne se présente pas à l'examen** final ne recevra pas de résultat et le centre **ne recevra aucun financement** pour cet élève dans ce module.

Les heures reconnues aux fins de financement sont converties par le Ministère en effectifs scolaires équivalents temps plein (ETP). Ces heures correspondent à la somme des durées normatives des modules réussis ou échoués déclarés dans le système de sanction du Ministère. L'unité de mesure d'un élève ETP est de 900 heures/année. Ainsi, **deux élèves** qui suivent chacun une formation de **450 heures équivalent à un ETP**.

Un module sanctionné « échec » qui fait l'objet d'une reprise doit être déclaré « examen seulement », à moins que l'élève n'ait de nouveau suivi la durée normative du module. Il s'agit alors d'une « réinscription » et le MELS finance ce module une deuxième fois.

Le centre reçoit aussi du financement selon des montants propres à chaque programme en ressources humaines (RH), ressources matérielles (RM), ressources de soutien (RS) ainsi qu'en mobilier, appareillage et outillage spécialisé (MAO).

Vous retrouverez ces renseignements dans le document intitulé Règles budgétaires pour l'année scolaire, sur le site du ministère de l'Éducation, dans les publications à caractère administratif.

http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfe/Regles/reg_cs/ind

Les Olympiades de la formation professionnelle et technique

Les Olympiades de la formation professionnelle et technique constituent l'une des plus importantes activités de promotion et de valorisation de la formation professionnelle et technique. Organisées tous les deux ans, ces Olympiades de la compétence mobilisent des milliers de jeunes qui concourent pour représenter leur région à la finale québécoise. Les lauréats de ces Olympiades québécoises sont invités à représenter le Québec aux Olympiades canadiennes et, dans plusieurs cas, aux Olympiades internationales. Un Secrétariat des Olympiades assure la coordination des diverses activités d'organisation des concours.

L'organisation matérielle, la promotion et le financement de la finale reviennent à la région hôtesse.

http://www.competencesquebec.com/olympiades/

La Loi sur l'instruction publique sur l'instruction publique

La Loi sur l'instruction publique porte sur les grandes orientations concernant les nouveaux pouvoirs de l'école et du centre, le mandat de leur conseil d'établissement, le rôle de la direction de centre et du personnel enseignant. Elle vient concrétiser le caractère singulier de la formation professionnelle, d'abord en indiquant qu'elle sera régie par un régime pédagogique qui lui est propre.

Elle prévoit aussi l'établissement de centres de formation professionnelle distincts des écoles secondaires qui, elles, continueront à dispenser l'enseignement général aux jeunes.

En décembre 2002, la Loi sur l'instruction a été modifiée afin que les orientations des centres de formation professionnelle soient mises en œuvre par un plan de réussite et que les commissions scolaires produisent un plan stratégique. Ces modifications législatives ont également apporté des précisions sur la reddition de comptes à la population.

Le conseil d'établissement : lieu de décision en partenariat

La Loi instaure à l'école une nouvelle forme de partenariat entre les usagers que sont les parents et l'équipe-école et reconnaît les liens que doit maintenir l'école avec sa communauté. La composition et le fonctionnement du conseil d'établissement reflètent cette intention.

La composition du conseil d'établissement

Permettant une adaptation aux besoins des différents centres, la Loi ne prévoit pas un nombre précis de membres au sein du conseil d'établissement; elle fixe toutefois à vingt le nombre maximal de membres.

À la base de sa composition, on trouve le principe selon lequel les membres votants sont, en nombre égal, des membres du personnel de l'école et des parents.

Ainsi, le conseil d'établissement d'un centre de formation professionnelle est composé des membres suivants :

- Des élèves fréquentant le centre, élus par leurs pairs selon les modalités établies par la direction du centre après consultation des élèves ou de l'association qui les représente, le cas échéant;

- Au moins quatre membres du personnel du centre, dont au moins deux enseignants et, si les personnes concernées en décident ainsi, au moins un membre du personnel professionnel non enseignant et au moins un membre du personnel de soutien, élus par leurs pairs selon les modalités prévues dans leur convention collective respective ou, à défaut, selon celles qu'établit la direction du centre après consultation des personnes concernées;

- Au moins deux personnes nommées par la commission scolaire et choisies après consultation des groupes socio-économiques et des groupes socio-communautaires du territoire principalement desservi par le centre;

- Dans le cas d'un centre de formation professionnelle, au moins deux parents d'élèves fréquentant le centre qui ne sont pas membres du personnel du centre, élus par leurs pairs selon les modalités établies par la direction du centre;

- Au moins deux personnes nommées par la commission scolaire et choisies au sein des entreprises de la région qui, dans le cas d'un centre de formation professionnelle, oeuvrent dans des secteurs d'activités économiques correspondant à des spécialités professionnelles dispensées par le centre.

La direction du centre assiste aux séances, mais n'a pas le droit de vote. Enfin, un commissaire peut assister aux séances du conseil, sans droit de vote, si sa présence est autorisée par le conseil. La Loi prévoit aussi les mécanismes d'élection ou de nomination de ces représentants.

Le fonctionnement du conseil

Le conseil peut se réunir autant de fois que nécessaire, mais il doit tenir au moins cinq séances par année. Les séances du conseil sont publiques.

Pour qu'il y ait quorum, il faut que soient présents la moitié des membres, dont la moitié des représentants des parents. Les décisions se prennent à la majorité des voix des membres votants présents. En cas d'égalité des voix, le président a un vote prépondérant.

Le mandat du conseil d'établissement est le suivant :

- Déterminer les orientations et le plan d'action (projet éducatif) du centre;

- Approuver les propositions de la direction relativement aux modalités d'application du régime pédagogique, à la mise en œuvre des programmes d'études et des programmes de services complémentaires et d'éducation populaire, ainsi qu'aux règles de fonctionnement du centre;

- En outre, le conseil d'établissement peut organiser des services à des fins sociales, culturelles ou sportives, permettre que d'autres personnes les organisent ou conclure avec une personne ou un organisme un contrat pour la fourniture de biens ou de services;

- L'autonomie professionnelle du personnel enseignant est respectée. C'est sur proposition des enseignants que la direction du centre approuve les critères d'implantation des nouvelles méthodes pédagogiques, le choix des manuels et du matériel didactique ainsi que les normes et les modalités d'évaluation des apprentissages.

Pour en connaître davantage sur les fonctions et pouvoirs des conseils d'établissement des centres de formation professionnelle, consultez l'annexe à la fin de ce chapitre.

Internet et la formation professionnelle et technique

Trois sites Internet ministériels consacrés à la formation professionnelle et technique sont au bout de vos doigts : celui du ministère de l'Éducation, celui de l'Inforoute de la formation professionnelle et technique et celui du RÉCIT FP.

Le ministère de l'Éducation

Le ministère de l'Éducation vient de mettre en ligne son nouveau site Internet. Ce site vise à présenter de l'information et la documentation officielle. Un onglet à gauche de l'écran vous permettra d'accéder, notamment, à la section Formation professionnelle et technique. Vous pouvez y accéder à l'adresse suivante :

http://www.mels.gouv.qc.ca/

L'Inforoute de la formation professionnelle et technique

La meilleure source d'information concernant tous les programmes de la formation professionnelle et technique est le site Internet de l 'Inforoute FPT. Il se doit d'être placé dans la liste des favoris de votre fureteur. Ce site vous réserve des heures de lecture et de consultation des plus enrichissantes.

Vous êtes à la recherche d'information concernant les programmes offerts, les publications du Ministère, le taux de placement des finissants, les sites Web reliés aux programmes et aux associations professionnelles d'enseignants ?

Rendez-vous au site de l'*Inforoute FPT*. La réponse s'y trouve.

www.inforoutefpt.org

Le Service national du RÉCIT FP

Le **RÉ**seau de personnes-ressources pour le développement des **C**ompétences des élèves par l'**I**ntégration des **T**echnologies a les mandats suivants :

- favoriser un réseau d'échanges entre les intervenants de la formation professionnelle;
- mettre à jour et diffuser de l'information ayant un lien pertinent avec la formation professionnelle;
- assurer une veille technologique de qualité;
- mettre à la disposition de sa clientèle un éventail d'outils pédagogiques;
- organiser et offrir de la formation qui facilite l'intégration et l'utilisation des technologies de l'information.

www.csdhr.qc.ca/recit

Consultez le septième chapitre de ce guide pour avoir un aperçu de ces trois sites.

Conseils d'établissement des centres de formation professionnelle

Fonctions et pouvoirs

Aspects généraux	Conseil d'établissement (CE)	Directeur, directrice du centre	Membres du personnel	Commission scolaire (CS)
Orientations et objectifs pour améliorer la réussite des élèves (art. 109)	Analyse la situation du centre (art. 109) Les détermine et voit à leur réalisation et à leur évaluation périodique (art. 109) Peut déterminer des actions pour valoriser ces orientations et les intégrer dans la vie du centre (art. 110.3.1) Les rend public (art. 110.3.1)	Coordonne l'analyse de la situation du centre, l'élaboration, la réalisation et l'évaluation périodique des orientations et objectifs (art. 110.10)	Y participent (art. 109)	S'assure que chaque centre s'est doté d'orientations et d'objectifs mis en œuvre par un plan de réussite (art. 245.1) Favorise leur mise en œuvre par un plan de réussite (art. 218)
Plan de réussite	L'approuve ainsi que son actualisation (art. 109.1) Le rend public (art. 110.3.1)	En coordonne l'élaboration, la révision et l'actualisation (art. 110.10) Le propose ainsi que son actualisation (art. 110.10)	La proposition est élaborée avec leur participation, selon les modalités établies…(art. 109.1)	
Reddition des comptes	Rend compte annuellement de l'évaluation de la réalisation du plan de réussite (art. 110.3.1) S'assure qu'est rédigé de manière claire et accessible, le document expliquant les orientations et les objectifs et faisant état de l'évaluation de la réalisation du plan de réussite distribué aux élèves et aux membres du personnel du centre (art. 110.3.1)			Informe la population de son territoire des services éducatifs et culturels qu'elle offre et lui rend compte de leur qualité (art. 220) Rend public son plan stratégique et son plan actualisé (art. 209.1) Rend compte à la population de son territoire de la réalisation de son plan stratégique (art. 220)

Aspects généraux	Conseil d'établissement (CE)	Directeur, directrice du centre	Membres du personnel	Commission scolaire (CS)
Règles de fonctionnement du centre	Les approuve (art. 110.2)	S'assure de l'élaboration et propose (art. 110.10)	La proposition est élaborée avec leur participation, selon les modalités établies.. (art. 110.2)	
Services offerts par le centre	En informe annuellement le milieu que dessert le centre et lui rend compte de leur qualité (art. 110.3.1)			
Rapport annuel des activités	Le prépare, l'adopte et en transmet une copie à la CS (art. 82 et 110.4)			Prépare un rapport sur les activités éducatives et culturelles de ses centres (art. 220)
Modification ou révocation de l'acte d'établissement	Est consulté (art. 110.1)			Consulte et décide (art. 101, 110.1 et 217)
Critères de sélection du directeur du centre	Est consulté (art. 110.1)			Consulte et nomme un directeur (art. 110.1,110.5 et 217)
Questions ou sujets relatifs à la bonne marche du centre ou à une meilleure organisation des services dispensés par la CS	Donne son avis à la CS (art. 110)			

Services éducatifs	Conseil d'établissement (CE)	Directeur, directrice du centre	Membres du personnel	Commission scolaire (CS)
Modalités d'application du régime pédagogique	Les approuve (art. 110.2)	S'assure de leur élaboration (art. 110.10) Les propose (art. 110.2)	La proposition est élaborée avec leur participation, selon les modalités… (art. 110.2)	S'assure de l'application du régime pédagogique (art. 246)
Mise en œuvre des programmes	L'approuve (art. 110.2)	S'assure de l'élaboration d'une proposition (art. 110.10) La propose (art. 110.2)	La proposition et élaborée avec leur participation, selon les modalités établies…[3] (art. 110.2)	S'assure de l'application des programmes d'études établis par le ministre (art. 246)
Mise en œuvre des programmes de services complémentaires et d'éducation populaire	L'approuve (art. 110.2)	S'assure de son élaboration (art. 110.10) La propose (art. 110.2)	La proposition est élaborée avec leur participation, selon les modalités… (art. 110.2)	Établit les programmes (art. 247)
Critères relatifs à l'implantation de nouvelles méthodes pédagogiques	En est informé	L'approuve (art. 110.12)	Les proposent [1] (art. 110.12)	
Choix des manuels scolaires et du matériel didactique	En est informé	L'approuve (art. 110.12)	Les proposent [1] (art. 110.12)	
Normes et modalités d'évaluation	En est informé	Les approuve (art. 110.12)	Les proposent [1] (art. 110.12)	S'assure que le centre évalue les apprentissages et applique les épreuves imposées par le ministre (art. 249) Peut imposer des épreuves internes (art. 249)

[3] Membres du personnel concernés

Ressources matérielles et financières	Conseil d'établissement	Directeur, directrice du centre	Membres du personnel	Commission scolaire
Utilisation des locaux ou immeubles	L'approuve (art. 93 et 110.4)	La propose (art. 93)		L'autorise si entente de plus d'un an (art. 93)
Dons et contributions	Peut solliciter et recevoir un don ou une contribution et surveille l'administration du fonds (art. 94 et 110.4)			Crée un fonds à destination spéciale et tient des livres et comptes séparés (art. 94)
Budget annuel du centre	L'adopte (art. 95 et 110.4)	Le prépare Le soumet au CE En assure l'administration En rend compte au CE (art. 96.24 et 110.13)		Répartit les ressources entre les centres (art. 275) L'approuve (art. 276)
Besoins du centre relatifs aux biens et services et aux locaux ou immeubles	Est consulté (art. 96.22 et 110.13)	Consulte le CE et fait part à la CS des besoins du centre		

Services à la communauté	Conseil d'établissement	Directeur, directrice du centre	Membres du personnel	Commission scolaire
Services à des fins sociales, culturelles ou sportives	Peut en organiser et conclure un contrat pour la fourniture de biens et services[4] (art. 110.3)			

Novembre 03 – Document disponible en ligne http://www.mels.gouv.qc.ca/Conseils/ce/interieur/pdf/affiche_centres_f.pdf (mars 2009)

[4] Au nom de la commission scolaire

Coin du praticien

1. Quel est le principal seuil d'entrée pour les élèves désirant s'inscrire en formation professionnelle?

_____

_____

_____

2. Déterminer si l'affirmation est vraie ou fausse.

a) Tous les programmes de formation professionnelle comportent au moins un stage pratique en milieu de travail. Vrai ____ Faux ____

b) Le site Internet de l'Inforoute FPT (www.inforoutefpt.org) peut vous renseigner sur les programmes offerts, les publications du Ministère et le taux de placement des finissants. Vrai ____ Faux ____

c) La région de Laval, des Laurentides et de Lanaudière offre à sa population un choix de 103 programmes de formation professionnelle dans 28 centres de formation. Vrai ____ Faux ____

d) En formation professionnelle, le financement d'un module est versé selon le nombre d'élèves qui ont réussi l'examen.Vrai ____ Faux ____

e) Les Olympiades de la formation professionnelle et technique, organisée tous les quatre ans, constituent l'une des plus importantes activités de promotion et de valorisation de la formation. Vrai ____ Faux ____

f) Une attestation de spécialisation professionnelle (ASP) est un programme spécialisé que l'élève peut obtenir après avoir réussi son DEP. Vrai ____ Faux ____

Chapitre 2 – Profession d'enseignant

Table des matières abrégée

La profession d'enseignant 1
- Avertissement 1
- Quelques définitions 1

La formation à l'enseignement professionnel 4

Les compétences professionnelles 5
- Fondements 5
- Acte d'enseigner 5
- Contexte social et scolaire 5
- Identité professionnelle 5

Le baccalauréat en enseignement professionnel 6
- Bloc de 90 unités conduisant à une autorisation particulière d'enseigner 7
- Bloc de 30 unités conduisant à l'obtention d'un brevet d'enseignement 10

Lieux de formation 10

Schéma baccalauréat en enseignement professionnelle (120) 11
- Cotisations aux fins du régime de retraite 12
- Le service continu aux fins de la permanence 12
- L'évaluation de la scolarité 12
- Un site Internet à consulter 13

Les conditions de travail et la rémunération 14
- La liste de rappel 14
- La rémunération et le contrat 14
- Le relevé d'emploi 15
- La tâche de l'enseignant et son aménagement 15
- L'analyse de la situation de travail 15

Un code d'éthique 20

Coin du praticien 21

La profession d'enseignant

Avertissement

Le texte de ce chapitre est inspiré de la *Convention collective des enseignants 2005-2010*. En cas de disparité entre ce texte et celui de la convention collective, c'est ce dernier qui a une valeur légale; l'interprétation ci-dessous ne peut remplacer le texte officiel de la convention. Le chapitre 13 traite particulièrement de la formation professionnelle.

Quelques définitions

Enseignant

Toute personne employée par la commission dont l'occupation est d'enseigner à des élèves en vertu des dispositions de la Loi sur l'instruction publique (L.R.Q., c.I-13.3).

Enseignant à la leçon

L'enseignant dont le contrat d'engagement conforme à l'annexe III-a) détermine de façon précise l'enseignement qu'il accepte de donner aux élèves et le nombre d'heures que cet engagement comporte jusqu'à concurrence du tiers (1/3) du maximum annuel de la tâche éducative d'un enseignant à temps plein.

Enseignant à temps partiel

L'enseignant dont le contrat d'engagement conforme à l'annexe III-b) détermine qu'il est employé pour une journée scolaire non complète, pour une semaine scolaire non complète ou pour une année scolaire non complète.

Cependant, ce contrat peut prévoir que l'enseignant travaille à plein temps une année scolaire complète dans le cas d'un remplacement.

Selon *l'article 13-7.08*, la commission accorde un contrat à temps partiel dans les cas suivants :

a) pour dispenser, dans une même année scolaire, des heures d'enseignement dont le nombre est préalablement déterminé comme étant égal ou supérieur à quatre cent trente-deux (432) heures;

b) pour dispenser, dans le cas d'une organisation semestrielle de l'enseignement le cas échéant, dans un même semestre, des heures d'enseignement dont le nombre est préalablement déterminé comme étant égale ou supérieur à deux cent seize (216) heures;

c) pour dispenser, dans le cas d'une organisation trimestrielle de l'enseignement le cas échéant, dans un même trimestre, des heures d'enseignement dont le nombre est préalablement déterminé comme étant égal ou supérieur à cent soixante (160) heures;

d) pour dispenser, dans une même année scolaire, des heures d'enseignement au-delà de quatre cent trente-deux (432) heures faites, à condition que le nombre d'heures excédant ces quatre cent trente-deux (432) heures dans cette année scolaire soit préalablement déterminé comme étant égal ou supérieur à vingt-cinq (25) heures.

e) pour dispenser, dans une même année scolaire, des heures d'enseignement au-delà de deux cent quarante (240) heures faites dans le cadre de l'alinéa b) précédent, à condition que le nombre d'heures d'enseignement encore à dispenser dans cette année scolaire soit préalablement déterminé comme étant égal ou supérieur à soixante-quinze (75) heures.

Lorsque la commission confie d'autres heures d'enseignement à un enseignant bénéficiant d'un contrat à temps partiel, la commission ajoute ces heures d'enseignement[1] au nombre d'heures d'enseignement visé à ce contrat.

Pour obtenir un contrat à temps partiel, l'enseignant doit être légalement qualifié.

La clause 13-7.08 ne s'applique qu'aux heures d'enseignement dispensées dans le cadre des cours financés par le Ministère ainsi qu'aux heures d'enseignement dispensées dans le cadre des cours offerts aux élèves des filières conduisant à une diplôme d'études professionnelles (DEP) et à une attestation de spécialisation professionnelle (ASP), financés par le gouvernement fédéral dans le cadre de l'Accord Canada-Québec et qualifiés actuellement d'achats directs. Elle ne s'applique pas aux cours qualifiés actuellement d'« achats directs ».

Sans modifier la portée de l'alinéa précédant, la clause 13-7.08 ne s'applique pas aux cours qualifiés actuellement de « formation sur mesure ».

Enseignant à temps plein

L'enseignant qui, n'étant pas un enseignant à la leçon ni un enseignant à temps partiel, a un contrat d'engagement écrit conforme à l'annexe III-c).

Enseignant en disponibilité

Statut de l'enseignant en surplus et qui a sa permanence.

Enseignant régulier

L'enseignant engagé par contrat annuel renouvelable tacitement.

[1] Dans le cas de remplacement, les heures d'enseignement ne sont ajoutées que si leur nombre dépasse douze (12) heures consécutives d'absence de la part d'un enseignant à temps plein ou à temps partiel.

Légalement qualifié

Qui détient une autorisation personnelle décernée par la ou le ministre. Cette autorisation prend l'une des formes suivantes :

1) une autorisation provisoire d'enseigner
2) une licence d'enseignement
3) un brevet d'enseignement

Non légalement qualifié

Qui n'est pas légalement qualifié, y compris toute personne pour qui la commission a reçu de la ou du ministre une lettre tolérant explicitement l'engagement.

Région administrative

L'une des régions administratives en vigueur à la date de la signature de la présente entente et telles qu'établies par le gouvernement du Québec.

La convention collective 2005-2010 est disponible sur le site web à l'adresse suivante :

http://www.cpn.gouv.qc.ca/cpncf/Files/268/Convention_E1_complete_A1_A2_A3_2007-10-01.pdf

La formation à l'enseignement professionnel

La formation à l'enseignement dans une optique de professionnalisation et d'approche culturelle de l'enseignement s'appuie sur un référentiel de douze compétences professionnelles.

Le concept de compétence professionnelle a été retenu par souci de cohérence avec l'orientation concernant la professionnalisation. On retient que la compétence se déploie en contexte professionnel réel, se situe sur un continuum qui va du simple au complexe, se fonde sur un ensemble de ressources, s'inscrit dans l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle, se manifeste par un savoir-agir réussi, efficace, efficient et récurrent, est liée à une pratique intentionnelle et constitue un projet, une finalité sans fin.

Enfin, les douze compétences professionnelles ont été regroupées en quatre catégories dans le schéma qui suit. Ces compétences sont interdépendantes au sens où leur interrelation est indispensable à la formation d'un professionnel de l'enseignement. De même, les composantes doivent être entendues comme mises en œuvre de manière interactive et non de façon linéaire. Il ne s'agit donc pas d'opérations à effectuer dans l'ordre, mais des démarches qui ont une influence mutuelle et se modifient au fur et à mesure de la prise en considération des éléments qu'elles impliquent.

Le document du ministère de l'Éducation qui décrit les orientations et les compétences professionnelles de la Formation à l'enseignement professionnel est disponible sur le site web à l'adresse suivante :

http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/PDF/form_ens_prof.pdf

Les compétences professionnelles

Fondements

1. Agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.
2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.

Acte d'enseigner

3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction de l'effectif scolaire et en vue du développement des compétences visées dans les programmes de formation.
4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction de l'effectif scolaire et en vue du développement des compétences visées dans les programmes de formation.
5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.
6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.

Contexte social et scolaire

7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ou encore un handicap.
8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.
9. Coopérer avec l'équipe-centre, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.
10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à l'exécution des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans les programmes de formation, et ce, en fonction des élèves visés.

Identité professionnelle

11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

Le baccalauréat en enseignement professionnel

Le programme de formation permet aux maîtres et aux futurs maîtres d'être en mesure d'enseigner en formation professionnelle un métier donné. L'expertise dans le métier ou l'expertise disciplinaire est, à certaines conditions, reconnue aux étudiants-maîtres. La formation à l'enseignement des différentes composantes du métier (théoriques et pratiques) se réalise sous forme continue et graduelle. C'est d'ailleurs ce qui caractérise le programme de formation à l'enseignement professionnel.

Dans la foulée de la revalorisation de la formation professionnelle au Québec, le baccalauréat en enseignement professionnel a été remanié en profondeur en 2006 afin de former des enseignantes et des enseignants qui conjugueront connaissances techniques et compétences pédagogiques.

Le plan de formation proposé consiste en un programme d'études conduisant à l'obtention d'un baccalauréat en enseignement professionnel de 120 unités comportant deux blocs : le premier, de 90 unités, conduit à une autorisation particulière d'enseigner et le second, de 30 unités, mène à l'obtention du brevet d'enseignement (voir le schéma à la fin de cette section). Il tient compte du fait que les personnes qui s'engagent dans cette formation sont habituellement des enseignants qui sont ou qui ont déjà été en exercice dans le secteur de l'enseignement, tant public que privé, et qui désirent poursuivre une carrière dans l'enseignement. Ces personnes ont une formation professionnelle (DEP), technique (DEC ET AEC), universitaire ou son équivalent correspondant au secteur du programme d'enseignement visé et ont également démontré une maîtrise du métier et une expérience correspondant au secteur du programme d'enseignement visé.

Bloc de 90 unités conduisant à une autorisation particulière d'enseigner

Un volet de 60 unités

Ce volet, pour lequel un maximum de 60 unités est attribué, comporte une intégration des différentes composantes de la formation énumérées ci-après qui seront offertes de façon concomitante. Elles seront définies par les universités en collaboration avec les représentants de la formation professionnelle dans les commissions scolaires, les gestionnaires et le personnel enseignant.

Par ailleurs, au début de sa formation à l'enseignement professionnel, le candidat pourra bénéficier d'une première évaluation de ses acquis dans le métier en vue de la reconnaissance de ceux-ci à une étape ultérieure. De plus, les candidats seront soumis, au début de leur programme, à un test diagnostique de maîtrise de la langue d'enseignement. Au besoin, des mesures de soutien leur seront offertes en vue d'améliorer leurs compétences linguistiques et langagières de telle sorte que, au terme de cette formation, ces personnes auront acquis les compétences universitaires requises au regard de la maîtrise de la langue d'enseignement.

Les composantes du programme de formation sont les suivantes :

- une initiation à l'enseignement;
- une formation psychopédagogique et andragogique;
- une formation pratique par des stages d'enseignement en milieu scolaire;
- des activités de perfectionnement relatives au métier ou au secteur d'enseignement.

Une initiation à l'enseignement

Cette partie de la formation à laquelle un minimum de 3 unités est attribué sera élaborée par l'université en collaboration avec les commissions scolaires; elle sera donnée en cours d'emploi et pourra se dérouler dans le milieu scolaire sous la responsabilité d'une personne dûment qualifiée et engagée par l'université.

Cette initiation consiste en une formation théorique et pratique principalement axée sur l'appropriation du contenu des documents relatifs au programme d'études que ces personnes auront à enseigner, sur le concept de compétence, sur la planification de l'enseignement, sur l'élaboration de situations d'apprentissage, sur l'évaluation et sur la gestion de classe. Les heures d'enseignement données durant cette première activité de formation feront l'objet d'un encadrement comportant des activités d'observation, de supervision et de réflexion sur la pratique pédagogique.

Cette initiation s'adresse à toute personne qui débute en enseignement, peu importe la charge d'enseignement. Cependant, les enseignants qui ont une charge de 216 heures d'enseignement dans la même année devront suivre cette formation.

Par la suite, les enseignants ayant obtenu pour une seconde fois une charge d'enseignement de 216 heures devront poursuivre leur programme universitaire de formation à l'enseignement professionnel.

Une formation psychopédagogique et andragogique

Cette formation portera sur le développement des compétences professionnelles au regard de la connaissance du contenu des programmes d'études, du concept de compétence en matière de formation professionnelle, de l'organisation de la formation professionnelle au Québec, de la planification de l'enseignement, de la psychologie de l'apprentissage, de l'élaboration de situations d'acquisition de compétences, de l'utilisation des TIC dans l'enseignement, de l'évaluation, de la gestion de classe, de la santé et de la sécurité au travail ainsi que des stratégies adoptées dans l'enseignement.

Le concept de concomitance de la formation générale et de la formation professionnelle dans les programmes d'études, l'adaptation de la pédagogie qui en résulte, l'alternance travail-études, l'intégration des compétences à acquérir par les élèves et l'harmonisation interordres sont également des aspects qui influent sur les compétences que doit acquérir le personnel enseignent de la formation professionnelle. On devra également tenir compte du fait que l'enseignement se donne autant à des élèves jeunes qu'à des élèves adultes.

Enfin, l'adaptation de l'enseignement non seulement à l'évolution des métiers mais à leur pédagogie, la didactique propre à l'enseignement en formation professionnelle ainsi que l'organisation de l'enseignement devront également être considérées.

Une formation pratique par des stages d'enseignement en milieu scolaire

Cette formation prend la forme d'une démarche réflexive sur les apprentissages de chaque stagiaire. Les stages, d'une valeur équivalente à celle des stages faits dans les programmes de formation des maîtres à l'enseignement général, seront supervisés par l'université en collaboration avec des enseignants associés et la direction de chaque centre de formation professionnelle. Pour les personnes qui enseignent, les stages se feront à l'intérieur même de leur tâche d'enseignement. Pour les autres, cette formation prendra la forme de stages en milieu scolaire. Dans les deux cas, ces stages tiendront lieu de période probatoire.

Des activités de perfectionnement relatives au métier ou au secteur d'enseignement

L'évolution de la technologie et des compétences inhérentes aux métiers dans la perspective de l'évolution du monde du travail doit aussi être au cœur de la formation de l'enseignant de la formation professionnelle, et ce, au regard des connaissances que ces personnes doivent actualiser puis faire acquérir à leurs élèves.

Sur ce chapitre, on privilégiera une intégration équilibrée de diverses activités, soit la participation à des activités de perfectionnement en entreprise et dans des centres spécialisés et à des activités de formation particulière liées à la spécialité enseignée, au collégial ou à

l'université. On peut envisager également des activités de développement résultant d'ententes de collaboration entre le centre de formation professionnelle et l'entreprise, la mise à jour ou l'élaboration de matériel didactique approprié ainsi que la participation à des activités de perfectionnement pédagogique dans le domaine d'enseignement.

Un volet de 30 unités

La reconnaissance de la compétence disciplinaire

Au regard de la compétence disciplinaire, une activité de reconnaissance des acquis dans le métier ou le secteur d'enseignement de trois unités devra être organisée au moment approprié pendant la formation. Elle aura pour objet de permettre aux personnes inscrites à cette formation de préparer une demande étayée de reconnaissance, par équivalence, de la scolarité liée à la formation initiale à l'enseignement, du perfectionnement en emploi au regard du métier ou de profession en question ainsi que de l'expérience de travail. Ce bilan des acquis professionnels devrait précéder les autres activités de perfectionnement et servir à établir les besoins en matière de formation dans la spécialité choisie.

À cette fin, les universités sont appelées à reconnaître des unités, dans le respect des principes à la base de la reconnaissance des acquis formulés par le Conseil supérieur de l'éducation (2000). Ces principes, au nombre de trois, sont les suivants :

- Une personne a droit à la reconnaissance sociale de ses acquis; en contrepartie, il lui incombe de fournir la preuve de ses acquis;
- Une personne n'a pas à réapprendre ce qu'elle sait déjà; ce qui importe dans la reconnaissance des acquis, c'est ce qu'une personne a appris et non les lieux, circonstances ou méthodes d'apprentissage;
- Tout système de reconnaissance des acquis doit viser la transparence.

Quelques principes opérationnels devront guider les actions des universités au regard de la reconnaissance d'acquis dits disciplinaires :

- Le processus de reconnaissance des acquis demeure la responsabilité des universités;
- Les modalités de sanction des acquis sont identiques à celles des cours constituant le programme menant à l'obtention d'un baccalauréat en enseignement professionnel;
- Ce ne sont pas les expériences qui sont reconnues mais bien les acquis disciplinaires résultant de ces expériences;
- Pour être reconnus, les acquis disciplinaires doivent être analysés par référence aux savoirs disciplinaires inhérents à la situation de travail visée dans une perspective universitaire de formation à l'enseignement professionnel;
- La reconnaissance des acquis est basée sur un processus équitable, permettant ainsi à un étudiant de mettre en valeur l'ensemble de ses acquis aux fins de reconnaissance officielle;
- Les étudiants sont assurés d'un traitement comparable d'une université à l'autre et d'une région à l'autre. Pour ce faire, les universités sont invitées à travailler de concert, et ce, en synergie avec le milieu scolaire et le milieu du travail.

Une attestation universitaire et une autorisation particulière d'enseigner

Étant donné que les différentes activités se dérouleront de façon concomitante pour l'enseignant en exercice, l'accumulation des 90 unités du premier bloc pourra s'étendre sur une période d'environ cinq ans. La personne qui aura réussi l'épreuve au regard de la maîtrise de la langue d'enseignement obtiendra alors une attestation de réussite de ces 90 unités délivrée par l'université. De plus, le ministère de l'Éducation délivrera, sur recommandation de l'université, une autorisation particulière d'enseigner au titulaire de cette attestation.

Bloc de 30 unités conduisant à l'obtention d'un brevet d'enseignement

Ce bloc tient davantage compte des besoins de formation continue des enseignants dans la poursuite de leur formation. Il devra donc être adapté aux exigences du métier enseigné et aux besoins de chaque personne. Il consiste d'abord en un approfondissement des compétences d'ordre pédagogique, andragogique, didactique ou technique de l'enseignant, dans la perspective d'un continuum de formation et de développement professionnel.

Dans cette optique, comme au premier bloc, on privilégiera la participation à des activités de recherche connexes au domaine d'enseignement, la mise à jour ou l'élaboration de matériel didactique approprié ainsi que la participation à des stages de perfectionnement en entreprise. À la suite de la réussite des 120 unités, un diplôme de baccalauréat de même qu'un brevet d'enseignement seront délivrés.

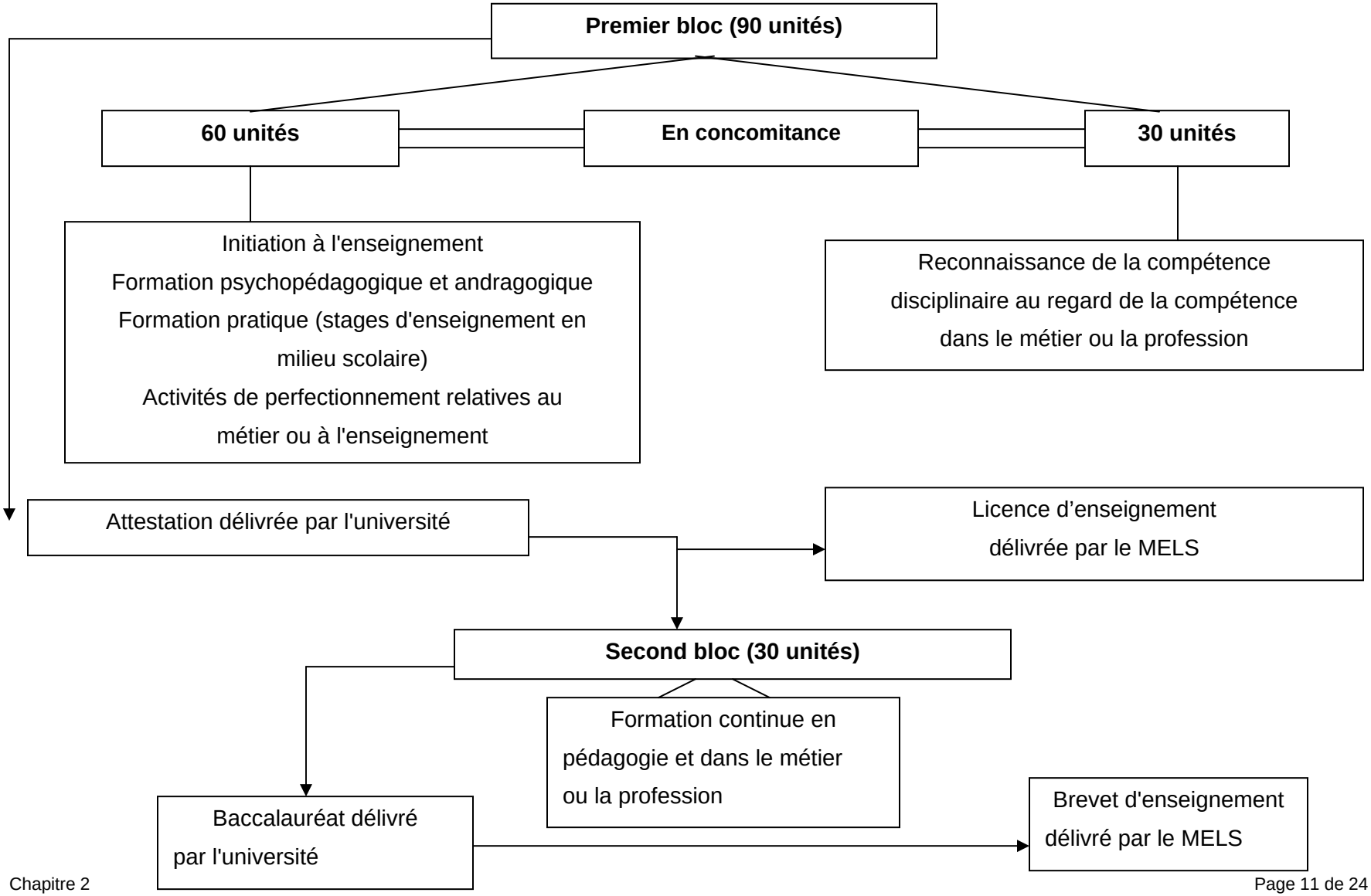
Lieux de formation

Dans la région, l'Université de Sherbrooke et l'Université du Québec à Montréal offrent le baccalauréat en enseignement professionnel. Pour plus d'information, consulter leur site Internet.

http://www.usherbrooke.ca/premier-cycle/programmes/bac/sec/education/professionnel/

http://www.programmes.uqam.ca/7414#COURSUIVRE

Schéma du baccalauréat en enseignement professionnel (120 crédits)



LES DIFFÉRENTES VOIES D'ACCÈS MENANT À LA PROFESSION ENSEIGNANTE

Pour enseigner à la formation professionnelle selon le Règlement sur les autorisations d'enseigner du 29 juin 2006

Pour les étudiants inscrits dans un programme reconnu de formation à l'enseignement professionnel de 120 unités dans une université québécoise

1re voie

Obtenir la licence d'enseignement (art. 9) en respectant les conditions suivantes :

- Réussir 90 unités du programme, incluant 42 unités de formation en éducation;
- Posséder un DEP, un DEC, un BAC ou une formation équivalente à celle menant à l'obtention de ces diplômes, en lien direct avec le programme à enseigner;
- Avoir accumulé au moins 3 000 heures d'expérience dans la pratique ou l'enseignement du métier en lien direct avec le programme à enseigner.

Le renouvellement et sa validité (art. 38)

La licence d'enseignement est renouvelable pour des périodes de 5 ans si la personne a accumulé:

- 350 heures d'enseignement en lien direct avec la formation qui a permis l'obtention de la licence;
- en 1 500 heures d'expérience pertinente en milieu de travail;
- en 9 des 30 unités complémentaires de son programme de formation à l'enseignement;
- en satisfait partiellement à au moins 2 des exigences précédentes pourvu que les pourcentages de réalisation atteints totalisent au moins 100.

Brevet d'enseignement *(art. 12)*
La formation à l'enseignement de 120 unités est complétée.

2e voie

Obtenir une autorisation provisoire d'enseigner (art. 8) en respectant les conditions suivantes :

- Posséder un DEP, un DEC, un BAC ou une formation équivalente à celle menant à l'obtention de ces diplômes, en lien direct avec le programme à enseigner;
- Que l'employeur confie une tâche en enseignement qui exige une autorisation d'enseigner et qui est en lien direct avec le programme à enseigner;
- Avoir accumulé au moins 3 000 heures d'expérience dans la pratique ou l'enseignement du métier en lien direct avec le programme à enseigner;
- Avoir accumulé au moins 3 unités de formation en initiation à l'enseignement en formation professionnelle.

L'obtention d'une autorisation provisoire implique un engagement à poursuivre un programme conduisant de formation à l'enseignement préalablement de 1er cycle pour être admissible à un renouvellement sous certaines conditions.

Les renouvellements et leur validité (art. 37)

Avoir accumulé au moins 13 unités = 1 années scolaires
Avoir accumulé au moins 19 unités = 2 années scolaires
Avoir accumulé au moins 63 unités = 2 années scolaires

Le titulaire d'une autorisation provisoire d'enseigner pourra se voir délivrer une ***licence d'enseignement*** *(art. 10) lorsqu'il aura obtenu une attestation de réussite de 90 unités du programme, incluant 42 unités de formation en éducation. Celle-ci est valide 5 ans et est renouvelable sous certaines conditions.*

La licence d'enseignement est renouvelable pour des périodes de 5 ans (art. 38) si la personne a accumulé :

- 350 heures d'enseignement en lien direct avec la formation qui a permis l'obtention de la licence;
- en 1 500 heures d'expérience pertinente en milieu de travail;
- en 9 des 30 unités complémentaire de son programme de
- formation à l'enseignement;
- en satisfait partiellement à au moins 2 des exigences précédentes pourvu que les pourcentages de réalisation atteints totalisent au moins 100.

Brevet d'enseignement *(art. 13)*
La formation à l'enseignement de 120 unités est complétée.

Pour les étudiants inscrits, avant le 1er septembre 2003, dans un programme de formation à l'enseignement professionnel de 30 ou 90 unités dans une université

3e voie

Obtenir un permis d'enseigner (art. 62) en respectant les conditions suivantes :

- Avoir terminé le programme de formation à l'enseignement avant le 1er septembre 2008;
- Posséder un DEP, un DEC, un BAC ou une formation équivalente à celle menant à l'obtention de ces diplômes, en lien direct avec le programme à enseigner;
- Avoir accumulé au moins 4 500 heures d'expérience dans la pratique du métier en lien direct avec le programme à enseigner;
- Avoir effectué 800 heures d'enseignement en formation professionnelle.

Le permis est valide 5 ans et est renouvelable sans condition.

Brevet d'enseignement *(art. 64)*
À la condition de réussir le stage probatoire (de 600 à 900 heures)

4e voie
(disposition transitoire)

Obtenir une autorisation provisoire d'enseigner (art. 58) en respectant les conditions suivantes :

- Être inscrit dans un programme de 30 ou 90 unités avant le 1er septembre 2003;
- Posséder un DEP, un DEC, un BAC ou une formation équivalente à celle menant à l'obtention de ces diplômes, en lien direct avec le programme à enseigner;
- Avoir accumulé au moins 4 500 heures d'expérience dans la pratique du métier en lien direct avec le programme à enseigner.

L'autorisation provisoire d'enseigner est valide pour 2 années scolaires seulement et est renouvelable jusqu'au 31 août 2007 pour des périodes de 1 année scolaire à la condition d'avoir accumulé au moins 6 unités additionnelles du programme de formation à l'enseignement (art. 59).

Obtention du permis d'enseigner (art. 61)

- À la condition d'avoir terminé le programme de formation à l'enseignement avant le 1er septembre 2008.

Le permis est valide 5 ans et est renouvelable sans condition.

Brevet d'enseignement *(art. 64)*
À la condition de réussir le stage probatoire (de 600 à 900 heures)

Pour les personnes ayant réussi, avant le 1er septembre 2007, un programme de formation à l'enseignement au collégial d'au moins 30 crédits

5e voie
(disposition transitoire jusqu'au 31 août 2008)

Obtenir un permis d'enseigner (art. 65) en respectant les conditions suivantes :

- Posséder un DEP, un DEC, un BAC ou une formation équivalente à celle menant à l'obtention de ces diplômes, en lien direct avec le programme à enseigner;
- Que l'employeur confie une tâche en enseignement qui exige une autorisation d'enseigner et qui est en lien direct avec le programme à enseigner;
- Avoir réussi l'examen de la langue d'enseignement (art. 28) OBLIGATOIRE à partir du 1er septembre 2008.

Le permis est valide pour 5 ans et n'est pas renouvelable.

Brevet d'enseignement (art. 66), à la condition :

- D'avoir accumulé pendant la période de validité du permis au moins 15 unités en éducation à l'intérieur d'un programme de formation à l'enseignement en lien direct avec celui qui accompagne le permis. Au moins 6 de ces unités doivent se rapporter à la didactique et au moins 3 à l'évaluation des apprentissages.
- De réussir le stage probatoire *(de 600 à 900 heures)*.

Pour les titulaires d'une autorisation d'enseigner obtenue à l'extérieur du Québec

6e voie

Obtenir un permis d'enseigner (art. 11) en respectant les conditions suivantes :

- Avoir achevé avec succès un programme d'études universitaires équivalent aux programmes universitaires du premier cycle en formation professionnelle reconnus au Québec après 2002 ou avoir réussi un programme de formation à l'enseignement de niveau universitaire comportant 30 unités de formation en éducation équivalent aux programmes universitaires du premier cycle reconnus au Québec avant 2002;
- Posséder un DEP, un DEC, un BAC ou une formation équivalente à celle menant à l'obtention de ces diplômes, en lien direct avec le programme à enseigner;
- Avoir accumulé au moins 3 000 heures d'expérience dans la pratique ou l'enseignement du métier en lien direct avec le programme à enseigner;

Le permis est valide pour des périodes de 5 ans à la condition d'avoir réussi un cours sur le système scolaire du Québec.

Brevet d'enseignement *(art. 134)*
À la condition de réussir le stage probatoire (de 600 à 900 heures)

DFTPS/2006-02-14

La tolérance

Lorsque la commission ne trouve aucune personne qualifiée ou qualifiable légalement, pour un enseignement l'exigeant, elle peut alors faire appel exceptionnellement à une telle personne, si le Ministère émet à la commission scolaire une tolérance d'engagement. Cette tolérance n'est pas renouvelable. Et la personne qui en fait l'objet demeure quand même non légalement qualifiée (clause 1-1.34).

Cotisations aux fins du régime de retraite

À compter du 1er janvier 1988, les enseignants à statut précaire sont devenus admissibles à cotiser au régime de retraite.

De plus, le cotisant au RREGOP a la possibilité de racheter du service antérieur jusqu'au 1er juillet 1973 (date d'entrée en vigueur du RREGOP). Ces rachats se font aux taux que la personne aurait dû payer au moment où ce service a été fait, plus les intérêts. Il n'y a pas de délai pour faire ces rachats. On commence en rachetant les années les plus récentes.

Rappelons que le service aux fins du régime de retraite est le service pour lequel on a versé des cotisations (service cotisé). L'année de référence est l'année civile. Ainsi, un enseignant à temps partiel qui, par exemple, entre le 1er janvier et le 31 décembre 2009, travaille à mi-temps durant tout ce temps se voit reconnaître .500 année de service aux fins de calcul de prestations.

Il s'agit d'un dossier complexe, et vous devriez vérifier votre situation auprès de votre syndicat.

Le service continu aux fins de la permanence

Le service aux fins de la permanence n'est reconnu que pour le temps fait sous contrat à temps plein. Aucune période n'est reconnue pour du temps fait à un autre titre. Il faut **deux années de service continu** à titre d'enseignant à temps plein pour acquérir la permanence.

L'évaluation de la scolarité

Les années de scolarité reconnues servent à l'établissement du traitement pour les enseignants à temps partiel et à la leçon et pour le suppléant qui remplace un enseignant absent pour une durée de vingt (20) jours ou plus.

La reconnaissance de cette scolarité se fait selon les règles du *Manuel d'évaluation de la scolarité* (M.E.S.) et selon la procédure prévue au chapitre 6-0.00 de la convention.

Quatre (4) échelles[2] sont applicables : 17 années de scolarité et moins, 18 années, 19 années et 20 années (titulaire d'un doctorat).

[2] Le terme « échelle » vient remplacer, à partir de cette date, le terme « catégorie », utilisé jusqu'à ce moment.

Afin de déterminer votre scolarité et donc votre catégorie (ou échelle) :

- vous remettez à la commission scolaire toutes les pièces attestant vos études;
- la commission établit un classement provisoire;
- la commission émet une attestation officielle de scolarité (document qui atteste votre scolarité et qui permet votre **classement définitif** dans l'échelle de traitement appropriée);
- on peut, si l'on conteste l'attestation officielle de scolarité, soumettre son cas au **Comité de révision de la scolarité**.

Lors de l'engagement, lors du début d'une période de travail et lors d'un changement dans votre scolarité (nouveaux cours réussis, nouveau diplôme obtenu, etc.), il faut déposer, **le plus tôt possible**, toutes les pièces attestant les études, notamment celles de l'enseignement secondaire collégial et universitaire : diplômes, relevés de notes, autres documents officiels[3], ainsi que toutes autres pièces jugées utiles.

Note : Pour toute question relative à la scolarité, afin d'éviter tout risque de voir votre traitement affecté et étant donné la complexité de la question, il est important de communiquer avec le syndicat local : il y va de votre salaire!

Pour obtenir plus d'information, veuillez communiquer avec la direction régionale du MELS de votre territoire.

Un site Internet à consulter

Si vous désirez avoir de l'information sur les conditions d'emploi ou les conventions collectives liées au monde de l'enseignement, veuillez consulter le site des Comités patronaux de négociation, à l'adresse suivante :

http://www.cpn.gouv.qc.ca/cpncf/index.php?sectionId=268

[3] L'officialité des documents est très importante. Les « documents officiels » sont des documents certifiés exacts par l'autorité compétente de l'institution d'enseignement (par exemple, le registraire ou le doyen en ce qui concerne la plupart des universités) et remis à la commission scolaire. Dans certains cas, vous aurez peut-être à formuler une demande pour obtenir ces documents ou la certification de leur exactitude auprès de ces institutions.

Les conditions de travail et la rémunération

Le chapitre 13 de la *Convention collective des enseignantes et des enseignants* est réservé à la formation professionnelle.

La liste de rappel

Le personnel qui satisfait aux exigences de la formation professionnelle voit son nom porté sur une liste de rappel.

La liste de rappel est constituée annuellement de façon à prioriser l'engagement d'enseignants possédant l'expertise requise à l'enseignement des modules pour répondre aux besoins des centres de formation.

- Pour figurer sur la liste de rappel, il faut réussir un test de français, passer un examen médical et satisfaire aux exigences de la formation professionnelle, soit :avoir enseigné en formation professionnelle au centre de formation professionnelle l'année précédente et être rappelé au cours de la présente année;
- ne pas être employé ailleurs à temps plein pendant toute l'année scolaire. Un formulaire d'attestation d'exclusivité doit être signé par l'enseignant et remis au centre de formation.

La rémunération et le contrat

- L'enseignant non légalement qualifié est rémunéré à taux horaire.
- Dans un tel cas, l'enseignant doit remplir un formulaire de réclamation de salaire.
- L'enseignant payé à taux horaire est payé aux deux semaines (incluant 4 %).
- L'enseignant peut se voir accorder un contrat si les trois conditions suivantes sont respectées :
  1. être légalement qualifié (détenir un permis d'enseignement *ou* un brevet *ou* une autorisation provisoire d'enseigner);
  2. répondre aux exigences requises à l'article 13-7.08 de la convention collective concernant les heures d'enseignement;
  3. enseigner dans un programme reconnu par le MELS.
- Dans le cas d'un enseignant à contrat, la rémunération s'effectue selon le tableau de scolarité et expérience (voir *Convention collective des enseignantes et enseignants*).
- Le salaire est réparti de façon égale à toutes les deux semaines.

Le relevé d'emploi

Les cessations d'emploi sont produites sur demande lorsque les engagements se terminent en cours d'année. Sinon, elles sont produites au 30 juin.

La tâche de l'enseignant et son aménagement

La semaine régulière de travail de l'enseignante ou l'enseignant est de 5 jours, du lundi au vendredi, à moins d'entente différente entre la commission et le syndicat.

Elle comporte 32 heures de travail au centre;

- 27 heures de travail au lieu assigné pour chaque enseignante ou enseignant par la commission ou la direction du centre;

- 5 heures pour l'accomplissement de travail de nature personnelle

  Le temps requis pour les 10 rencontres collectives et pour les 3 réunions avec les parents est considéré comme du travail de nature personnelle.

L'analyse de la situation de travail

En 1994, la profession d'enseignant en formation professionnelle a fait l'objet d'une analyse de situation de travail. Nous en reproduisons ici un extrait qui présente la liste des tâches et opérations qu'un enseignant peut avoir à accomplir. Vous devrez obligatoirement en exercer certaines; par exemple, les tâches 2, 4, 5, 7 et 8. Par contre, d'autres dépendront de la tâche déterminée par la direction de votre centre.

Certaines de ces tâches sont complexes et exigent de la part de l'enseignant le développement de compétences particulières. Le *Rapport d'analyse de situation de travail* identifie aussi les qualités et aptitudes exigées par la pratique de la profession.

Si vous désirez recevoir une copie du *Rapport d'analyse de situation de travail,* consultez votre conseiller pédagogique.

Les tâches et opérations

1. Participer à la planification de l'enseignement du programme

1.1. lire le programme

1.2. répartir les tâches

1.3. faire un calendrier annuel

2. Planifier l'enseignement d'un module

2.1. lire le programme et les documents d'accompagnement

2.2. choisir et mettre à jour les contenus

2.3. planifier les activités d'apprentissage et prévoir les durées et les lieux

2.4. planifier l'évaluation formative et sommative

2.5. rédiger les notes de cours et déterminer les stratégies d'enseignement

2.6. prévoir les ressources humaines (personnes-ressources) et les ressources matérielles

3. Collaborer à l'organisation matérielle

3.1. consulter le Guide d'organisation pédagogique et matérielle

3.2. faire des recommandations concernant l'achat du matériel et de l'équipement

3.3. commander du matériel s'il y a lieu

3.4. récupérer le matériel utilisable

3.5. superviser le rangement du matériel

3.6. s'assurer du respect des règles de santé et de sécurité

4. Préparer la leçon

4.1. consulter le Guide pédagogique

4.2. déterminer les stratégies d'apprentissage

4.3. préparer du matériel d'apprentissage

4.4. préparer le local

4.5. s'assurer de la disponibilité des ressources humaines et des ressources matérielles

5. Enseigner

5.1. accueillir les élèves

5.2. utiliser des moyens de stimulation

5.3. donner la leçon

5.4. faire respecter les règlements

5.5. vérifier les apprentissages

5.6. assurer le suivi individuel et collectif

5.7. assurer le rattrapage

5.8. gérer la classe

6. Assurer le tutorat

6.1. planifier les rencontres

6.2. rencontrer les élèves

6.3. orienter les élèves vers les ressources

6.4. effectuer des appels téléphoniques

6.5. tenir à jour les dossiers pédagogiques

7. Préparer l'évaluation

7.1. consulter les tableaux d'analyse et de spécifications ou les tableaux d'analyse et de planification (TAP)

7.2. déterminer les moyens d'évaluation

7.3. bâtir les outils d'évaluation

7.4. s'assurer de la disponibilité des ressources humaines et ressources matérielles

8. Évaluer

8.1. préparer le matériel pour l'évaluation

8.2. faire passer l'épreuve

8.3. corriger les travaux

8.4. noter les résultats

8.5. assurer les reprises

9. Superviser des tâches, des programmes d'alternance, des régimes d'apprentissage, etc.

9.1. assister l'élève dans ses démarches pour se trouver un lieu de stage

9.2. approuver le lieu de stage

9.3. préparer le matériel

9.4. visiter les stagiaires ou accompagner les stagiaires (secteur de la santé)

9.5. évaluer le stage

9.6. faire un rapport

10. Assurer une collaboration avec l'entreprise

10.1. agir à titre de consultant

10.2. participer à des comités école-entreprise

10.3. participer à des activités diverses

10.4. solliciter la participation des entreprises

11. Participer à la vie à l'école

11.1. collaborer à des travaux spéciaux tels que des journées « portes ouvertes », des expositions, des « olympiades », etc.

11.2. participer à des travaux de promotion de la formation professionnelle

11.3. participer à des rencontres, à des journées pédagogiques, etc.

11.4. prévoir des mécanismes de valorisation des élèves

11.5. organiser des activités sportives, sociales ou culturelles

11.6. parrainer les nouveaux enseignants

11.7. se préoccuper du placement des élèves

12. Exercer des activités à caractère administratif

12.1. tenir à jour des inventaires

12.2. remplir des rapports d'absences

12.3. faire passer des entrevues

13. Donner de la formation sur mesure

13.1. évaluer les besoins de formation

13.2. agir à titre de consultant

13.3. élaborer des cours

13.4. donner des cours

13.5. préparer l'évaluation

13.6. évaluer

13.7. donner un compte rendu à l'employeur

14. Se perfectionner

14.1. faire son auto-évaluation

14.2. déterminer ses besoins de perfectionnement

14.3. participer à des activités de perfectionnement

15. Assurer l'entretien de l'équipement et de l'outillage

15.1. vérifier l'équipement et l'outillage

15.2. effectuer des réparations ou s'assurer qu'elles soient faites

15.3. ranger et nettoyer

Les habiletés et attitudes recherchées

En plus d'exercer votre métier, vous devrez également être capables :

De résoudre des conflits
D'agir avec célérité lorsque nécessaire
De bien communiquer
De travailler en équipe
D'animer un groupe
De vulgariser des notions
De faire preuve de "leadership"
De réagir adéquatement en situation d'urgence
D'utiliser un ordinateur

Les principales attitudes liées à l'exercice de la profession sont les suivantes :

Empathie
Sens de l'éthique professionnelle
Objectivité
Bon jugement
Intégrité
Patience
Intuition
Diplomatie
Sociabilité
Crédibilité
Sens de l'humour
Esprit de synthèse
Dynamisme
Tolérance
Absence de préjugés
Disponibilité
Ponctualité
Autorité
Capacité d'être attentif aux autres
Capacité de prendre des initiatives
Souci de la précision
Souci de l'excellence et du dépassement
Souci d'optimiser l'utilisation des ressources
Souci de respecter les autres
Souci de bien représenter son métier
Souci d'innover et de créer
Souci de se garder en bonne santé physique et mentale

Un code d'éthique

Selon Legendre, l'éthique est « un ensemble de règles et de principes régissant la pratique d'un domaine d'activité. *Le code d'éthique de la profession d'éducateur* ». (Source : *Dictionnaire actuel de l'éducation*, p. 564).

En classe, l'enseignant doit :

- être préparé avec soin en ayant pris connaissance des documents de programmation ministériels (programme, guide pédagogique, tableaux de spécifications ou tableaux d'analyse et de planification, guide d'organisation);
- planifier modules et leçons;
- proposer aux élèves des activités variées, signifiantes et adaptées à leur futur métier;
- respecter le style d'apprentissage de ses élèves;
- communiquer dans une langue correcte;
- communiquer dans un langage correct et respectueux;
- établir une relation de confiance avec ses élèves;
- énoncer des exigences claires et raisonnables;
- respecter les règles de santé et de sécurité propres à son métier;
- être un modèle en pratiquant lui-même ce qu'il exige de ses élèves;
- encourager et valoriser chez ses élèves des comportements autonomes et responsables;
- traiter tous ses élèves avec justice et discernement;
- créer et maintenir un climat d'apprentissage respectueux et humain.

Au centre, l'enseignant doit :

- respecter le programme d'études dans sa planification, son enseignement et son évaluation;
- choisir des stratégies d'enseignement variées et adaptées à ses élèves;
- coordonner son enseignement avec celui de ses collègues;
- adhérer au plan d'action du centre;
- respecter, cautionner et faire appliquer les règlements.
- respecter les normes, procédures et échéances;
- avoir une tenue vestimentaire adaptée aux exigences du métier;
- utiliser de manière responsable le matériel, l'outillage et l'équipement;
- participer à la vie du centre et au maintien d'un climat harmonieux;
- prendre les mesures appropriées pour atteindre et conserver un haut degré de compétence professionnelle.

Source : tiré et adapté de Proposition d'éléments importants d'un code d'éthique en formation professionnelle, par Didier Gouriou, enseignant.

Coin du praticien

1. Expliquer ce que signifie « être légalement qualifié(e) ».

2. Si vous n'êtes pas légalement qualifié(e), maintenant que le baccalauréat en enseignement (formation professionnelle) est de quatre (4) ans, avez-vous l'intention de vous inscrire? Expliquer pourquoi.

3. Nommer les tâches et opérations de l'enseignante ou de l'enseignant en formation professionnelle.

4. Nommer les habiletés et les attitudes recherchées chez les enseignantes et les enseignants.

5. Nommer l'ensemble des règles et principes (code d'éthique) qui régissent la pratique de l'enseignante ou l'enseignant en formation professionnelle.

Chapitre 3 – Élaboration des programmes d'études professionnelles

Table des matières abrégée

La nature d'un programme d'études 1
- Les buts du programme 1
- Les intentions éducatives 2

L'élaboration des programmes 3
- Les étapes du processus d'élaboration des programmes 3

Schéma des étapes du processus d'élaboration des programmes 5
- Les qualités principales des programmes 6
- Les caractéristiques principales des programmes 7

Le programme d'études et les documents de soutien pédagogique 8
- Le programme d'études 8
- La matrice des objets de formation 9
- Le guide pédagogique 10
- Les tableaux d'analyse 11
- Les tableaux de spécifications 11
- Le rapport des données recueillies (guide d'évaluation) 12
- Le guide d'organisation 12
- Les tableaux d'analyse et de planification (TAP) 12
- Les spécifications pour l'évaluation aux fins de la sanction (SPEC) 13
- Documents de soutien pédagogique pour les programmes d'études 14

Conversion d'un programme d'études professionnelles dans la nouvelle présentation 17
- Conversion d'un (TAS) dans les nouvelles présentations 18

Le concept de compétences 20
- Les implications pédagogiques de la définition de compétence 20
- Les raisons de privilégier un programme axé sur le développement des compétences 21
- Les principes caractérisant l'approche par compétences 22
- L'approche programme 22
- La représentation de la compétence 23

Coin du praticien 24

La nature d'un programme d'études[1]

Le programme d'études professionnelles est un ensemble cohérent et significatif de compétences à acquérir; il est formulé par objectifs et, pour des fins administratives, découpé en modules. Il est conçu selon une approche globale qui tient compte à la fois de facteurs tels que les besoins de formation, la situation de travail, les buts ainsi que les moyens pour atteindre les objectifs.

Le programme d'études constitue un outil de référence en matière d'enseignement et d'apprentissage. Les objectifs du programme présentent une description des résultats attendus par la formation, ils ont une influence directe sur le choix des activités d'apprentissage et sur l'enseignement. Le programme ne comprend cependant ni les activités d'apprentissage, ni les contenus de cours, ni les stratégies, ni même les moyens d'enseignement, lesquels sont sous la responsabilité des établissements d'enseignement.

Le programme d'études est aussi un outil de référence en matière d'organisation pédagogique. En effet, sa mise en œuvre dans les établissements exige la mobilisation d'un certain nombre de ressources humaines, financières et matérielles, lesquelles sont choisies ou prises en considération dans le respect des exigences du programme.

Le programme d'études est également un outil de référence pour l'évaluation des apprentissages et la reconnaissance des acquis. Ainsi, pour obtenir leur diplôme d'études, les personnes doivent démontrer qu'elles ont acquis les compétences décrites dans les objectifs. Les instruments d'évaluation des apprentissages et de reconnaissance des acquis résultent donc directement de ces objectifs.

Comme les compétences, formulées en objectifs, sont les cibles obligatoires du programme d'études, l'acquisition de l'ensemble de ces compétences est requise pour l'obtention du diplôme. Le programme est donc un outil de référence pour la sanction des études. Il permet aux établissements d'enseignement qui ont la responsabilité de son application d'assurer la comparabilité de la formation à l'ensemble des élèves, dans un souci d'égalité et de justice.

Finalement, le programme d'études est une source d'information exhaustive sur les compétences attendues pour l'exercice d'un métier, au seuil d'entrée sur le marché du travail.

Les buts du programme

Le projet de formation détermine les buts du programme qui traduisent les résultats globaux attendus de la formation. Les buts généraux de la formation professionnelle sont les suivants :

- rendre la personne compétente dans l'exercice d'une profession;
- favoriser l'intégration de la personne à la vie professionnelle;
- favoriser l'évolution et l'approfondissement de savoirs professionnels chez la personne;
- favoriser la mobilité professionnelle de la personne.

[1] QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Élaboration des programmes d'études professionnelles – Guide de conception et de production d'un programme*, Développement des programmes d'études, ministère de l'Éducation, 2004, p. 27 – 29.

Les intentions éducatives

Les intentions éducatives sont des visées pédagogiques qui s'appuient sur des valeurs et des préoccupations importantes et qui servent de guide aux interventions auprès de l'élève. Elles incitent l'enseignant à intervenir dans une direction donnée chaque fois qu'une situation s'y prête. Elle peuvent porter sur des attitudes importantes, des habitudes de travail, des habiletés intellectuelles, etc. Elles touchent généralement des aspects significatifs du développement professionnel et personnel qui n'ont pas fait l'objet de formulations explicites au chapitre des buts du programme ou des objectifs. Elles sont de nature continue et permettent, plus particulièrement, de développer chez l'élève des habitudes de travail, des attitudes, les habiletés intellectuelles ou motrices, ou d'autres dimensions qui débordent le champ des objectifs du programme et sur lesquelles, il est souhaitable d'accorder une attention privilégiée. Elles devraient guider les établissements dans la mise en œuvre et dans l'application du programme d'études.

La détermination des intentions éducatives suppose une analyse globale du programme d'études. On peut également consulter le rapport d'AST ou encore se référer aux commentaires des participants et participantes à la validation du projet de formation. On essaie généralement de limiter le nombre d'intentions, dans un programme, entre trois et six. Voici quelques exemples d'intentions éducatives :

- Développer le sens des responsabilités.
- Développer la pratique de l'autoévaluation.
- Accroître le respect des autres et de soi.

L'élaboration des programmes[2]

Les étapes du processus d'élaboration des programmes

Le processus de développement des programmes d'études professionnelles et techniques est constitué d'étapes s'enchaînant dans une suite logique, qui prennent en considération les exigences du marché du travail et celles de la formation. Chaque étape produit un résultat spécifique nécessaire à la réalisation de l'étape suivante.

Première étape : Analyse des besoins

La première étape consiste à réaliser une analyse des besoins de formation qualitatifs. Cette étude s'effectue au moyen du portrait de secteur de formation et de l'étude préliminaire et vise à :

- établir la pertinence de l'élaboration ou de la révision d'un programme au moyen d'études préliminaires ou, éventuellement, d'autres types d'analyse de besoins;
- assurer l'harmonisation à l'intérieur des ordres d'enseignement et entre ceux-ci par l'établissement d'études sectorielles;
- recueillir des données nécessaires à la définition et à la réalisation d'un projet de formation.

Deuxième étape : Analyse de la situation de travail

L'analyse de la situation de travail (AST) constitue une étape extrêmement importante du processus d'élaboration des programmes. Elle vise à dresser le portrait, actuel et prévisible, le plus complet possible d'une fonction de travail. On retrouve, dans cette analyse de la situation de travail, les tâches, les opérations et les compétences générales nécessaires à l'élaboration d'un projet de formation.

Cette analyse est faite par un comité composé de personnes du marché du travail.

[2] Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale des programmes et du développement, Formation professionnelle et technique et formation continue, *Élaboration des programmes d'études, Guide de conception et de production d'un programme,* document de référence, Dépôt légal- Bibliothèque nationale du Québec, 2004, 86 pages.

Troisième étape : Conception du projet de formation

Cette étape consiste à définir les buts du programme et les compétences dont il devra permettre l'acquisition. Pour cela, on s'appuie sur le rapport d'analyse de situation de travail. On y retrouve les buts du programme, la description générale du métier, la synthèse des tâches, les secteurs d'activité, les outils techniques et technologiques utilisés et les principales responsabilités. Ensuite, il y a une présentation des compétences visées afin de construire une matrice incluant : titre du programme, énoncés de compétence générale et particulière, processus fonctionnels, liens fonctionnels, nombre d'heures à chaque compétence. Une table de correspondances est établie pour visualiser les liens existant entre chaque compétence.

Quatrième étape : Validation du projet de formation

La validation du projet de formation vise à recueillir des avis sur la pertinence du programme d'études professionnelles, fait par des personnes provenant du milieu du travail; des avis sur la cohérence et l'applicabilité d'un programme d'études professionnelles, fait par des personnes provenant du milieu de l'éducation. Il faut aussi informer les partenaires sur l'harmonisation possible des compétences avec d'autres programmes. Elle établit la crédibilité du futur programme d'études pour la présentation aux partenaires du ministère de l'Éducation.

Cinquième étape : Élaboration du programme d'études

Une fois l'analyse des besoins de formation qualitatifs et la conception du projet de formation terminées, l'élaboration du programme peut commencer. À cette étape du processus, on traduit les compétences du projet de formation en objectifs et en critères de performance. Ce travail est effectué par une équipe de spécialistes de l'enseignement et d'un conseiller en élaboration de programmes par compétences.

Le programme d'études qui en résulte sera prescrit par le ministre lorsqu'il l'aura approuvé; c'est donc dire qu'il a un caractère réglementaire et que les données qu'il contient constituent les cibles obligatoires de l'enseignement et de l'apprentissage de même que de l'évaluation et de la sanction.

Sixième étape : Approbation du programme

Le MELS désigne les établissements autorisés à la carte des enseignements. Le ministre de l'Éducation approuve chaque programme d'études. Au moment de l'approbation du programme, il confirme la désignation des établissements. Les comités sectoriels et le CNPEPT ont à donner leur avis sur la carte des enseignements. Le MELS informe les partenaires des décisions prises par le ministre.

Septième étape : Implantation du programme d'études

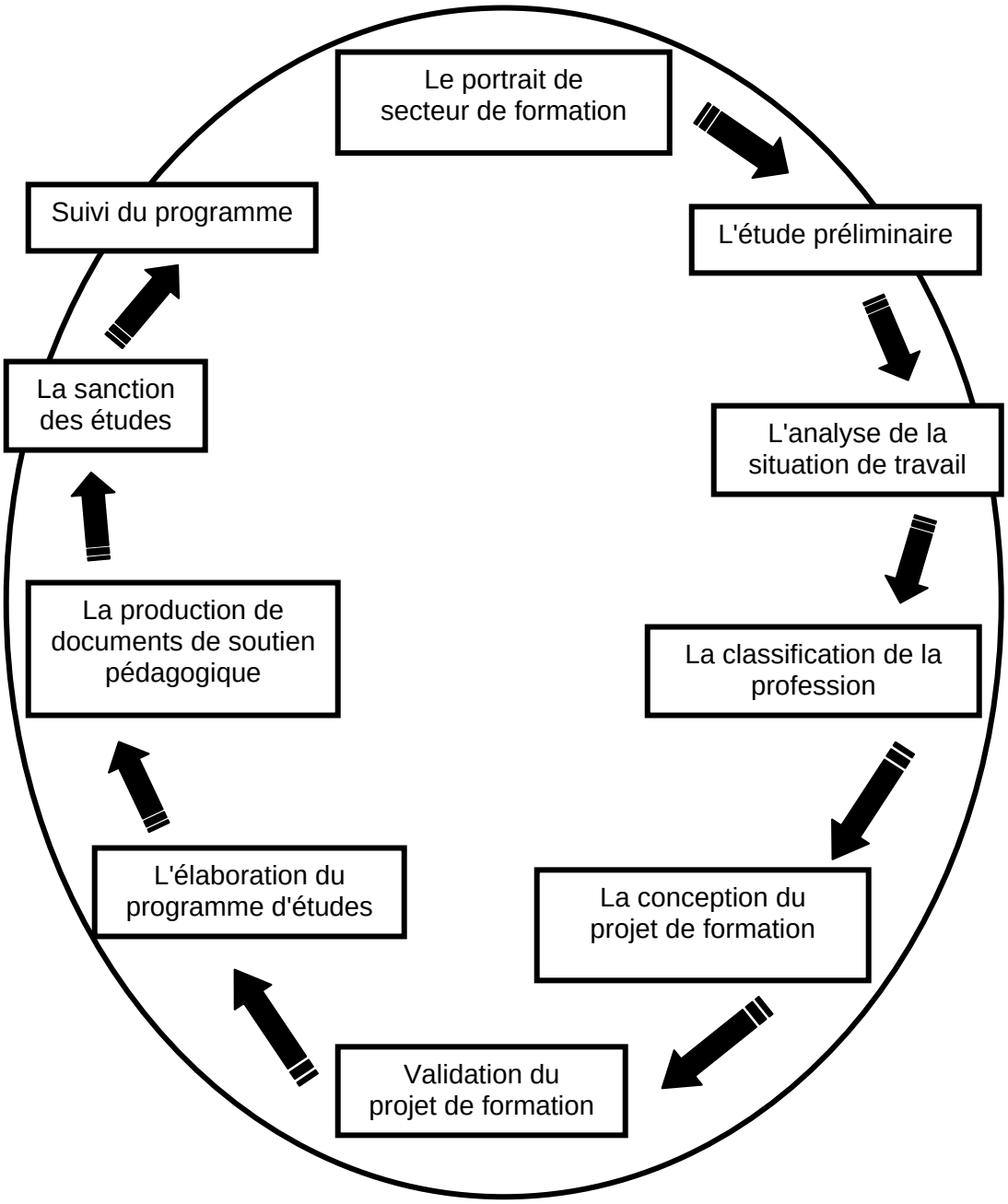
À partir de cette étape, les réseaux d'enseignement sont maîtres d'œuvre de la voie scolaire.

Huitième étape : Sanction des études

Les études poursuivies et réussies dans le cadre d'un programme conduisant au DEP, à l'ASP et au DEC sont sanctionnées par le ministre de l'Éducation.

Schéma des étapes du processus d'élaboration des programmes

Schéma des étapes du processus d'élaboration des programmes en formation professionnelle



Les qualités principales des programmes

Les programmes doivent être pertinents

Dans le domaine de la formation professionnelle, un programme est pertinent dans la mesure où il tient compte des principes, des finalités et des buts généraux de la formation professionnelle, ainsi que de la population cible, des besoins de formation et de la situation de travail visée. Il s'agit ici des principaux facteurs qui déterminent l'orientation et le contenu d'un programme.

Les programmes doivent être cohérents

La cohérence d'un programme tient à l'articulation de ses composantes : les buts, les objectifs auxquels s'ajoutent, dans l'approche globale, les stratégies et les moyens pour atteindre les objectifs ainsi que pour en évaluer l'atteinte.

Les programmes doivent être applicables

La mise en application d'un programme est fonction des conditions pédagogiques ainsi que des moyens financiers et matériels nécessaires à son utilisation. Au moment d'élaborer un programme, ces facteurs sont pris en considération.

Les programmes doivent être harmonisés

Pour favoriser une meilleure articulation entre la formation professionnelle et la formation technique et pour faciliter le passage aux études collégiales pour les titulaires d'un diplôme d'études professionnelles pour les élèves qui ont l'intention d'y poursuivre leur formation, le Ministère reconnaît des équivalences entre un programme de formation professionnelle et un programme de formation technique.

Les caractéristiques principales des programmes

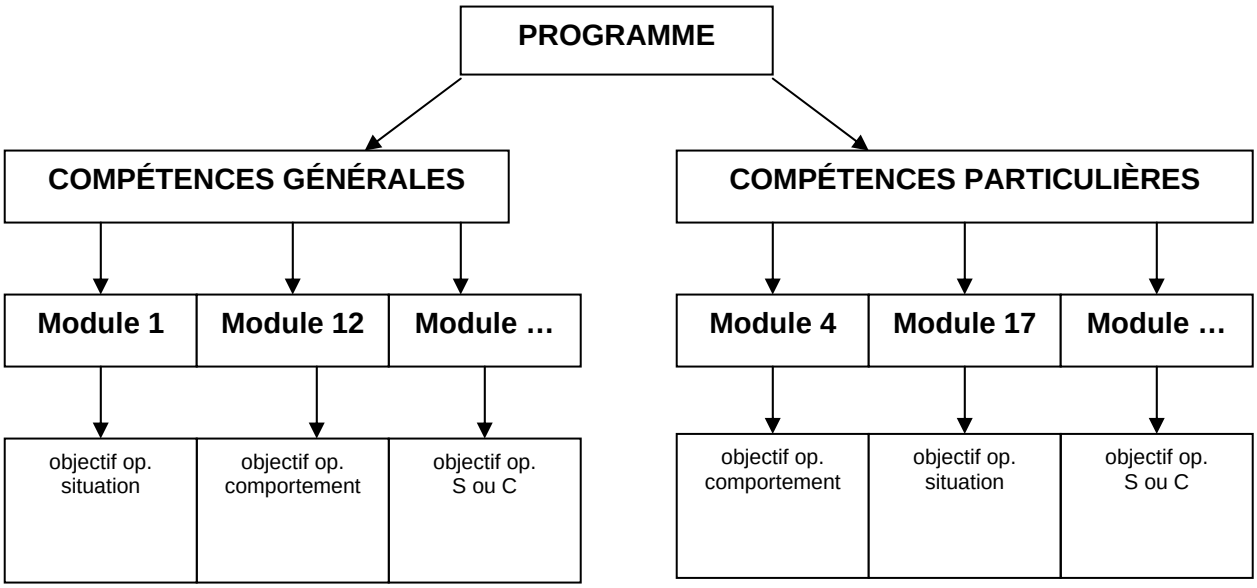
Les programmes sont définis par compétences, formulés par objectifs et découpés par module.

Les programmes sont des ensembles de compétences générales et particulières à acquérir.

Les compétences générales se définissent en activité contribuant à l'exécution des tâches. Les compétences particulières sont liées à l'exécution de la tâche à une évolution au travail. Ces compétences sont développées en objectifs de comportement ou de situation.

Des objectifs de comportement se prêtent aux apprentissages faciles à observer dont une action amenant un résultat. Des objectifs de situation contribuent au développement personnel des individus. Des objectifs de premier niveau sont structurés et articulés en projet intégré de formation visant à préparer l'élève à l'exercice d'une profession.

Les objectifs de second niveau se définissent en activités particulières d'apprentissages. Pour des fins administratives, les programmes sont découpés par module. Ceci facilite l'organisation d'un cours. À chaque module, on retrouve un énoncé de compétences et ses objectifs. Voici un schéma illustrant les caractéristiques principales d'un programme:



Les programmes sont conçus et préparés selon une approche globale

Il s'agit d'une approche « curriculaire » qui consiste à définir les objectifs d'une formation ainsi que les stratégies et les moyens permettant d'atteindre ces objectifs et d'en évaluer l'atteinte. Une telle approche entraîne la production d'un ensemble de documents de programmation pédagogique : le programme d'étude, le guide pédagogique ou les tableaux d'analyse et de planification, le guide d'évaluation et le guide d'organisation de programmes de formation professionnelle.

Le programme d'études et les documents de soutien pédagogique

Le programme d'études

Le programme d'études, à **caractère prescriptif**, présente les cibles et les exigences essentielles d'une formation. Il a pour fonction de servir de référence à l'enseignement, à la planification des activités de formation et d'apprentissage, à l'élaboration du matériel d'évaluation, à l'organisation et au financement.

Le programme d'études comprend deux parties. La première, d'intérêt général présente une vue d'ensemble de la formation et comprend entre autre l'information suivante : les buts du programme, les intentions éducatives, les compétences visées des programmes d'études professionnelles et techniques. La deuxième partie vise davantage les personnes touchées par l'application du programme. On y décrit les objectifs opérationnels de chacun des modules, et diffère donc selon le programme d'études. Le prochain chapitre permettra de préciser davantage l'interprétation des objectifs opérationnels.

Un des tableaux, retrouvé dans la première partie du programme d'études, est la matrice des objets de formation. Elle aide à la compréhension du programme d'études puisqu'on y met en évidence les relations entre les compétences particulières, les compétences générales ainsi que les grandes étapes du processus de travail.

La matrice des objets de formation

L'organisation des compétences à acquérir est présentée dans la matrice des objets de formation. Les compétences générales sont associées à des activités de travail ou de vie professionnelle. Elles portent sur l'application de principes techniques ou scientifiques liés au métier. Quant au processus de travail, il met en évidence les principales étapes de l'exécution des tâches et des activités propres au métier.

Le tableau suivant est un exemple d'une matrice des objets de formation pour un programme donné. Elle permet de voir les liens qui unissent les éléments placés à l'horizontale et les éléments placés à la verticale. Les cercles blancs montrent les liens fonctionnels qui existent entre les compétences générales et les compétences particulières et les triangles blancs, entre les compétences particulières et les étapes du processus de travail. Lorsqu'ils sont noircis, ces symboles indiquent que l'on a systématiquement tenu compte de ces liens fonctionnels dans la formulation des objectifs visant l'acquisition des compétences particulières au métier.

MATRICE DES OBJETS DE FORMATION EN *PROCÉDÉS INFOGRAPHIQUES*		OBJECTIFS OPÉRATIONNELS DE	DURÉE	PROCESSUS (grandes étapes)				COMPÉTENCES GÉNÉRALES (activités connexes dans le domaine de la technologie, des disciplines, du développement personnel, etc.)															TOTAUX	
COMPÉTENCES PARTICULIÈRES (Tâches ou activités dans le cadre du métier et de la vie professionnelle)				Organiser son travail	Effectuer son travail	Vérifier son travail	Faire approuver son travail	Se situer au regard du métier et de la démarche de	Saisir des textes	Communiquer visuellement un message	Produire des illustrations en noir et blanc	Vérifier des textes	Assurer la qualité de la typographie d'un texte	Traiter des images en noir et blanc	Préparer une maquette de production	Effectuer l'imposition d'un document	Produire des illustrations couleur	Traiter des images couleur	Utiliser des moyens de télécommunication	Assurer la fonctionnalité d'un poste informatique	Évaluer la qualité de documents en regard du	Assurer son cheminement professionnel	NOMBRE D'OBJECTIFS	DURÉE DE LA FORMATION
NUMÉROS	NUMÉROS							1	2	3	4	5	6	7	8	10	12	13	14	16	19	22		
	OBJECTIFS OPÉRATIONNELS DE PREMIER NIVEAU	T						S	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	S	15	
	DURÉE		h					30	120	120	60	60	105	75	60	60	75	120	90	30	30	30		1065
9	Effectuer la mise en page d'un document monochrome	C	120	▲	▲	▲	▲	○	●	●	●	●	●	●	●	○			○	○	○			
11	Produire les films d'un document monochrome	C	60	▲	▲	▲	▲	○			●	○	○	●		●			○	○	○			
15	Effectuer la mise en page d'un document ayant deux ou trois couleurs	C	90	▲	▲	▲	▲	○	●	●	○	●	●	○	●	○	●	●	●	○	○			
17	Effectuer la mise en page d'un document ayant des couleurs en quadrichromie	C	120	▲	▲	▲	▲	○	●	●	○	●	●	○	●	○	●	●	●	●	○			
18	Produire les films et les supports imprimants d'un document couleur	C	120	▲	▲	▲	▲	○			○	○	○	○		●	●	●	●	●	○			
20	Soumissionner un projet	C	30	▲	▲	▲	▲	○	●	●		●	●			●			●	○	○			
21	Effectuer, en équipe, la préparation d'un document	S	90	▲	▲	▲	▲	○	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●			
23	S'intégrer au milieu de travail	S	105	▲	▲	▲	▲	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	●		
NOMBRE D'OBJECTIFS		8																					23	
DURÉE DE LA FORMATION			735																					1800

T : Type d'objectif
Comportement (C)
Situation (S)
h : Heures

△ Existence d'un lien fonctionnel
▲ Application d'un lien fonctionnel
○ Existence d'un lien fonctionnel
● Application d'un lien fonctionnel

Entre les compétences particulières et le processus
Entre les compétences générales et les compétences particulières
* Objet de formation sans objectif particulier

La logique utilisée au moment de la construction de la matrice des objets de formation a des implications sur la séquence d'enseignement des modules. On a tenu compte d'une certaine progression en termes de complexité des apprentissages et de développement de l'autonomie de l'élève.

De ce fait, l'axe vertical présente les compétences particulières dans un ordre relativement fixe pour l'enseignement et sert de point de départ pour l'agencement de l'ensemble des modules. Certains deviennent ainsi des préalables à d'autres ou doivent être vus en parallèle.

Les modules issus des compétences particulières de l'axe vertical doivent être enseignés le plus possible dans l'ordre présenté dans la matrice. Quant aux modules issus des compétences générales de l'axe horizontal, ils doivent être placés en fonction des liens entre les modules de l'axe vertical, de manière à tenir compte des apprentissages préalables à ces derniers.

N'hésitez pas à consulter votre conseiller pédagogique pour mieux comprendre cet indispensable outil de planification.

Le guide pédagogique[3]

Le guide pédagogique constitue l'un des trois documents d'accompagnement du programme d'études. Il est considéré comme le support privilégié dans la mise en application du programme puisqu'il présente les objectifs selon un ordre d'enseignement et d'apprentissage. Le guide pédagogique ne doit en aucune façon remplacer le programme d'études; son contenu est livré à titre indicatif. Mais pour les programmes révisés avant 2000, les TAP remplacent le guide pédagogique.

Le guide pédagogique se divise en sept parties. Les quatre premières concernent le projet de formation dans son ensemble. Elles informent successivement sur les principes et les intentions pédagogiques retenus, sur l'approche pédagogique générale tel que le logigramme qui se veut l'illustration du déroulement séquentiel des modules afin de s'assurer que les préalables sont atteints avant de passer aux modules suivants, sur la stratégie proposée pour l'apprentissage, ainsi que sur le rôle et les fonctions des enseignants. La cinquième partie renferme des suggestions pédagogiques pour chacun des modules du programme. Pour ce faire, elle propose une introduction au module et, sous forme de tableaux, une organisation structurée des objectifs présentant des éléments de contenu, des stratégies et des moyens d'enseignement et d'apprentissage. Finalement, les deux dernières parties présentent un court lexique et une bibliographie générale.

[3] Depuis 2000, le MELS ne produit plus ce document.

Les tableaux d'analyse[4]

Une fois un programme développé selon un processus rigoureux qui prévoit la collaboration du monde du travail et de l'enseignement, le Ministère procède à une analyse du programme, module par module, en vue de sélectionner les objets d'apprentissage qui peuvent être retenus comme critères d'appréciation de la compétence : ce sont des objets d'évaluation possibles. Les données sont consignées dans le tableau d'analyse conçu pour chacun des modules.

L'échantillonnage des objets d'évaluation possibles permet l'évaluation à des fins de sanction. On s'assure d'une représentativité des objets par rapport à la compétence à développer et par rapport à l'ensemble des compétences que l'élève devra maîtriser au regard du métier. Pour chaque objet possible, on détermine, sous forme de colonnes, les renseignements suivants :

APP % : Indique le pourcentage du temps d'apprentissage pour l'atteinte de l'objectif

ÉVAL . % : Indique le pourcentage de l'évaluation sommative associée à un objectif par rapport aux autres.

P ou C : « P » indique que l'épreuve est d'ordre pratique durant une activité.
« C » indique que l'épreuve est d'ordre de connaissances pratiques sous forme de questions.

Les tableaux de spécifications[5]

Les tableaux d'analyse servent ensuite de base pour élaborer les tableaux de spécifications. Ces derniers servent à l'élaboration des épreuves. Ils sont **prescriptifs** et comprennent : les objets d'évaluation retenus, les aspects observables, les éléments-critères et leurs pondérations, la durée de l'épreuve, le choix de la stratégie pour les épreuves pratiques, le nombre de questions par thème de connaissance pour les épreuves de connaissances pratiques.

[4] Depuis 2000, le MELS ne produit plus ce document.
[5] Depuis 2004, le MELS ne produit plus ce document.

Le rapport des données recueillies (guide d'évaluation)[6]

Le rapport de données recueillies est rédigé en collaboration avec des enseignants. On trouve des suggestions sur la nature de l'épreuve, le moment de l'épreuve, le type d'épreuve, les parties de l'épreuve, leur durée respective, le seuil de réussite, les règles de santé et sécurité au travail, les règles d'hygiène, etc.

Le guide d'organisation

Le guide d'organisation des programmes de formation professionnelle est produit à l'intention des organisations scolaires autorisées à mettre en œuvre un programme. Il est divisé en cinq chapitres. Le premier traite des modes d'organisation à prévoir pour la mise en œuvre du programme incluant la liste des modules et le logigramme. Le deuxième traite des ressources humaines (RH); le troisième, du mobilier, de l'appareillage et de l'outillage (MAO) dont la durée de vie est égale ou supérieure à cinq ans; ensuite, le quatrième chapitre traite des ressources matérielles (RM) comprenant les matières premières, les services de soutien et le matériel didactique; le dernier concerne l'aménagement des lieux de formation.

Les tableaux d'analyse et de planification (TAP) [7]

Les tableaux d'analyse et de planification englobent le guide pédagogique, les tableaux d'analyse, les tableaux de spécifications, le rapport des données recueillies dans un seul document. Ils ont pour but d'assurer une planification pédagogique cohérente en présentant les indications relatives à l'apprentissage et à l'évaluation pour chacun des modules du programme.

Nous savons que chaque programme d'études se divise en module qui se subdivisent en de multiples étapes d'apprentissage. À chaque étape, une démarche pédagogique et des activités sont nécessaires. Le TAP est un concept simple à utiliser car il offre la description des éléments des programmes d'études. Le TAP interactif propose d'accéder en ligne à des activités d'apprentissage pour chaque module de ces programmes. Cet outil « Internet » permet d'échanger des idées avec des collègues au sujet de ses expériences d'enseignement, tout en permettant d'alimenter les tableaux sur une base volontaire pour enrichir les outils d'apprentissage et d'évaluation.

On peut y accéder sur le site de l'Inforoute FPT, en consultant les rubriques « Ressources pédagogiques » et « TAP interactifs. La liste des TAP existants est mise à jour au fur et à mesure qu'ils deviennent disponibles.

[6] Depuis 2004, le MELS ne produit plus ce document.
[7] Depuis 2004, le MELS ne produit plus ce document.

Le tableau 1 donne la signification de chacune des parties des TAP.

Ph	Phase d'acquisition d'une compétence : 1 exploration 2 apprentissage de base (enseignement) 3 entraînement (formatif) 4 transfert de la compétence (sommatif) 5 enrichissement Elles se retrouvent uniquement dans un module de comportement.
Objets de formation	Partie potentielle et opérationnelle de la compétence. Ils correspondent aux objectifs de second niveau du programme. Ils ne sont pas prescriptifs ni exhaustifs.
Balises	Indices sur les limites du contenu ou du champ d'application. On peut y retrouver les liens qui existent avec d'autres modules.
Activités (références)	Partie interactive. Stratégies d'apprentissage. Activités pédagogiques effectuées par les enseignants. Partie pouvant comporter des références (documents écrits ou audiovisuels).
Indicateurs et critères de participation	Ils précisent les critères de performance et les critères retenus pour l'évaluation.
Pi	Poids relatif des indicateurs.
Pc	Poids relatif des critères.
St	Stratégies d'évaluation : C : connaissances pratiques PT : produit PS : processus
Bloc	Correspond aux précisions sur le comportement attendu dans le programme. Chaque bloc comprend une durée exprimée en pourcentage global consacré aux apprentissages liés à chacune des précisions.

Tableau 1 : Éléments des TAP

Les spécifications pour l'évaluation aux fins de la sanction (SPEC)[8]

Les spécifications pour l'évaluation aux fins de la sanction constituent le « petit dernier » des documents existants, on y retrouve d'une part, la synthèse du programme d'études et ensuite, toutes les spécifications pour l'évaluation aux fins de la sanction : éléments retenus ou situations retenues, indicateurs, critères d'évaluation, description de l'épreuve ou de la participation, fiche d'évaluation.

[8] Depuis 2009, le MELS ne produit plus ce document

Documents de soutien pédagogique pour les programmes d'études

Cette section présente le tableau-synthèse des productions pour les programmes, par secteur d'enseignement, offerts dans nos commissions scolaires. Un « X » indique les outils disponibles pour chacun des programmes menant à l'obtention du DEP ou de l'ASP. Consultez votre conseiller pédagogique pour en avoir un exemplaire.

			Avant 1999		2000	2004-2009
	Secteur et programme	Programme	Guide pédagogique	TAS[9]	TAP[10]	Spécifications pour l'évaluation
01	**Administration, commerce et informatique**					
5231	Comptabilité	X			X	
5309	Gestion d'une entreprise de la construction	X				X
5264	Lancement d'une entreprise	X			X	
5323	Représentation	X				X
5212	Secrétariat	X	X	X		
5226	Secrétariat juridique	X			X	
5227	Secrétariat médical	X			X	
5229	Soutien informatique	X			X	
5321	Vente-conseil	X				
5272	Vente de produits de quincaillerie	X	X			
02	**Agriculture et pêches**					
5079	Arboriculture – élagage	X	X	X		
5173	Fleuristerie	X	X	X		
5254	Grandes cultures				X	
5288	Horticulture et jardinerie	X	X	X		
5168	Production de bovins de boucherie		X	X		
5210	Production horticole	X			X	
5167	Production laitière	X		X		
5171	Production porcine	X		X		
5320	Réalisation d'aménagements paysagers*	X	X	X		
03	**Alimentation et tourisme**					
5268	Boucherie de détail	X		X		
5270	Boulangerie	X				
5324	Cuisine du marché	X				X
5311	Cuisine	X				X
5297	Pâtisserie	X				X
1057	Pâtisserie de restaurant	X				
5283	Réception en hôtellerie	X				X
5293	Service de la restauration	X				X
5236	Vente de voyages	X			X	
5314	Sommellerie	X				X
04	**Arts**					
5005	Décoration intérieure et étalage	X		X		
05	**Bois et matériaux connexes**					
5030	Ébénisterie	X	X	X		
5142	Finition de meubles	X	X	X		
5267	Mise en œuvre matériaux composites	X			X	

[9] Tableau d'analyse de programme et tableau de spécifications

[10] Tableau d'analyse et de planification

			Avant 1999		2000	2004-2009
	Secteur et programme	Programme	Guide pédagogique	TAS[11]	TAP[12]	Spécifications pour l'évaluation
07	**Bâtiment et travaux publics**					
5303	Briquetage-maçonnerie	X				X
5319	Charpenterie-menuiserie	X				X
5140	Découpe et transformation du verre	X	X	X		
5250	Dessin de bâtiment	X		X		
5211	Entretien général d'immeubles	X		X		
5322	Intervention en sécurité incendie	X				X
5121	Mécanique de protection contre les incendies	X				X
5282	Installation et fabrication de produits verriers	X				X
5148	Plomberie-chauffage	X				X
5032	Pose de revêtements de toiture	X	X	X		
5315	Réfrigération	X				X
08	**Environnement et aménagement du territoire**					
5179	Protection exploitation de territoires fauniques	X	X	X		
09	**Électrotechnique**					
5295	Électricité	X				X
5281	Électromécanique de systèmes automatisés	X				X
5280	Liaison en réseau d'équipements bureautiques	X				X
5271	Réparation d'appareils électroniques audiovidéos	X			X	
5265	Service technique d'équipement bureautique	X	X			
10	**Entretien d'équipement motorisé**					
5217	Carrosserie	X	X			
5070	Mécanique agricole	X	X			
5298	Mécanique automobile	X	X			
5055	Mécanique d'engins de chantier	X	X	X		
5154	Mécanique de véhicules légers	X	X			
5049	Mécanique de véhicules lourds routiers	X	X			
5258	Service-conseil en équipement motorisé	X				
5194	Vente de pièces mécaniques et d'accessoires	X	X			
11	**Fabrication mécanique**					
5310	Opération d'équipements de production	X				X
5225	Dessin industriel	X			X	
5041	Matriçage	X	X			
5042	Outillage	X	X			
5223	Techniques d'usinage	X	X			
5224	Usinage sur machines-outils à commande numérique*	X	X			

[11] Tableau d'analyse et de spécifications

[12] Tableau d'analyse et de planification

			Avant 1999		2000	2004-2009
	Secteur et programme	Programme	Guide pédagogique	TAS[13]	TAP[14]	Spécifications pour l'évaluation
12	**Foresterie et papier**					
5189	Abattage et façonnage des bois	X	X	X		
5290	Abbattage manuel et débardage forestier	X				X
5073	Affûtage	X	X	X		
5181	Aménagement de la forêt	X	X	X		
5208	Classement des bois débités	X	X	X		
5088	Sciage	X	X	X		
5289	Travail sylvicole	X				X
13	**Communication et documentation**					
5246	Imprimerie	X			X	
5221	Procédés infographiques	X			X	
14	**Mécanique d'entretien**					
5260	Mécanique industrielle - construction et entretien	X		X		
15	**Mines et travaux de chantier**					
5273	Conduite de machinerie lourde en voirie forestière	X				
16	**Métallurgie**					
5233	Ferblanterie-tôlerie	X			X	
5234	Soudage haute pression	X			X	
5195	Soudage-montage	X		X		
17	**Transport**					
5291	Conduite de camions	X				X
18	**Cuir, textile et habillement**					
5239	Confection sur mesure et retouche	X		X		
5082	Nettoyage à sec et entretien de vêtements	X		X		
19	**Santé**					
5316	Assistance à la personne en établissement de santé	X				X
5045	Assistance à la personne à domicile	X				X
5141	Assistance technique en pharmacie	X				X
5325	Santé, assistance et soins infirmiers	X				X
21	**Soins esthétiques**					
5245	Coiffure*	X			X	
5068	Épilation à l'électricit	X		X		
5035	Esthétique	X		X		

[13] Tableau d'analyse et de spécifications

[14] Tableau d'analyse et de planification

Conversion d'un programme d'études professionnelles dans une nouvelle présentation

PROGRAMME AVANT JUIN 2003 (incluant une partie du TAP)	Format 2008

Compétence formulée traduite en comportement

Objectif opérationnel de comportement	Compétence traduite en comportement (2005)
Comportement attendu	Énoncé de la compétence
Précisions sur le comportement attendu	Éléments de la compétence
Critères particuliers de performance	Critères de performance … et pour l'ensemble de la compétence
Critères généraux de performance	
Conditions d'évaluation	Contexte de réalisation
Champ d'application (s'il y a lieu)	
Objectifs de second niveau Objets de formation et balises du TAP	Savoirs liés à la compétence et balises
Durée associée au module	Durée associée à la compétence

Compétence traduite en situation

Objectif opérationnel de situation	Compétence traduite en situation
Intention poursuivie	Énoncé de la compétence
Précisions	Éléments de la compétence
Plan de mise en situation phases (numérotées ou non et décrites en plusieurs phases)	Situation de mise en œuvre de la compétence
Critères de participation (rappel des phases)	Critères d'engagement dans la démarche
Conditions d'encadrement	Contexte de réalisation
Objectifs de second niveau, objets de formation (phase 2) et balises du TAP	Suggestions de savoirs liés à la compétence et balises
Durée associée au module	Durée associée à la compétence

Tiré du Guide pour l'évaluation des compétences et l'élaboration des érpeuves aux fins de sanction, MELS – Document de travail (mai 2008)

Conversion des productions pour l'évaluation des apprentissages

Productions précédentes	Référentiel pour l'évaluation des apprentissages
Tableau de spécifications	Spécifications pour l'évaluation aux fins de la sanction
Description d'épreuve Description de la participation	Description de l'épreuve
Fiche d'évaluation de la participation	Fiche d'évaluation
Tableau d'analyse	Tableau d'analyse globale (facultatif et présent dans certains référentiels)

Spécifications *(compétence traduite en comportement)*

Comportement attendu	Énoncé de la compétence
Objets d'évaluation Éléments retenus	
Aspects observables (indicateurs)	Indicateurs
Éléments-critères Critères d'évaluation	Critères d'évaluation
Stratégies	*N'est pas repris*
Évaluation ou pondérations	Points (PTS) attribués aux critères d'évaluation
Apprentissage, dans TAP seulement	*N'est pas repris dans la nouvelle présentation*
	Ajout : Note en bas des spécifications pour indiquer le seuil de réussite et exceptionnellement introduire une règle de verdict, s'il y a lieu

Spécifications *(compétence traduite en situation)*

Intention poursuivie – objectif de situation	Énoncé de la compétence
Activité de formation – objectif de situation	*N'est pas repris*
Titre de la phase	Indicateurs
Manifestations (de la participation)	Critères d'évaluation
Apprentissage	*N'est pas repris dans la nouvelle présentation*
Évaluation	*N'est pas repris dans la nouvelle présentation*

Tiré du Guide pour l'évaluation des compétences et l'élaboration des érpeuves aux fins de sanction, MELS – Document de travail (mai 2008)

Productions précédentes	Référentiel pour l'évaluation des apprentissages

Productions ministérielles facultatives

Description de l'épreuve *(compétence traduite en comportement)*

Directives et renseignements	Renseignements généraux
Déroulement de l'épreuve	Déroulement de l'épreuve
Matériel	Matériel
Consignes particulières	Consignes particulières

Description de l'épreuve *(compétence traduite en situation)*

… début de la fiche	Renseignements généraux
Déroulement de l'épreuve ou pour la phase…	Moments-clés de prise d'information
Réussite de l'épreuve	*N'est pas repris*

Fiche d'évaluation

Ensemble des rubriques	Même information
Seuil de réussite et règles de verdict	Conservés sur la fiche mais doivent être ajoutés dans les spécifications

Tiré du Guide pour l'évaluation des compétences et l'élaboration des érpeuves aux fins de sanction, MELS – Document de travail (mai 2008)

Le concept de compétence

La définition du concept de compétence utilisée en formation professionnelle est la suivante :

> *La compétence est un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches, des activités de travail ou de vie professionnelle et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs (connaissances, habiletés de divers domaines, perceptions, attitudes, etc.)*[15]

Cette définition a bien évidemment une importance déterminante dans les choix pédagogiques dont il sera question lors de votre planification pédagogique. Le tableau ci-dessous vous présente quelques implications pédagogiques découlant de la définition de compétence.

Les implications pédagogiques de la définition de compétence

Définition		Implications pédagogiques
La compétence est un pouvoir d'agir…	- Autonomie	- Fournir à l'élève des occasions d'exercer son autonomie. - Entraîner l'élève à l'autoévaluation.
de réussir	- Efficacité - Reproductibilité	- Fournir à l'élève des occasions multiples d'exercer la compétence en tout ou en partie. - Évaluer la compétence à plusieurs reprises.
et de progresser	- Transférabilité - Possibilité de développement de la compétence au-delà de la formation	- Proposer à l'élève des situations nouvelles. - Outiller l'élève pour permettre la progression (auto-apprentissage, auto-évaluation, résolution de problèmes, etc.)
qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs…	- Organisation des savoirs - Accessibilité des savoirs - Intégration des savoirs	- Utiliser des moyens qui visent la construction d'une structure de connaissances. - Circonscrire les savoirs essentiels propres à chacun des domaines. - Utiliser des moyens qui permettent l'intégration des apprentissages.
et qui permet de réaliser adéquatement des tâches ou des activités de travail.	- Efficacité	- Fournir à l'élève des situations pédagogiques représentatives de la réalité professionnelle.

[15] Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de la formation professionnelle et technique. 1999. *Essai de clarification de quelques concepts et définitions liés à l'approche par compétences en formation professionnelle et technique*, document de travail, 6e version, s.l.

Les raisons de privilégier un programme axé sur le développement des compétences

Développer des habiletés intellectuelles complexes

Même dans les domaines professionnels, il apparaît de plus en plus indispensable de maîtriser des habiletés intellectuelles complexes en raison de la complexification des tâches.

Rendre les personnes plus flexibles, plus facilement adaptables au changement et à la nouveauté

Le renouvellement constant des savoirs et l'essor rapide des technologies nécessitent des capacités d'adaptation au changement faisant appel à des outils intellectuels flexibles. Une personne ne doit pas seulement être adaptée à un répertoire de situations relativement délimitées, mais adaptable à un vaste répertoire de situations diversifiées.

Favoriser l'établissement d'un rapport plus pragmatique au savoir

Les connaissances acquises en contexte scolaire doivent avoir une valeur pratique et pouvoir s'appliquer dans la vie courante. Le sens des savoirs est très étroitement relié à leur usage, lequel n'est pas uniquement d'ordre pratico-pratique. On ne peut se contenter de remplir la tête des élèves « au cas où » ces savoirs leur seraient utiles un jour. Il faut d'emblée aborder le problème de leur utilité au moment même de leur acquisition.

L'approche par compétences invite l'école à se recentrer sur la formation de la pensée, les démarches d'apprentissage de l'élève et le sens des savoirs en lien avec leurs contextes et conditions d'utilisation variées.

Les principes caractérisant l'approche par compétences

- Les compétences constituent le principe organisateur de la formation.
- Les compétences sont définies en fonction du contexte dans lequel elles sont appliquées.
- La détermination des compétences implique la participation des milieux de travail et de l'éducation.
- Les compétences sont décrites en termes d'objectifs et de critères de performance. Ils servent de référence à l'enseignement et l'apprentissage, l'évaluation des apprentissages, la sanction des études et la reconnaissance des acquis.
- L'approche par compétences est curriculaire afin d'assurer la cohérence entre la fin et les moyens.
- Les compétences sont le résultat d'un processus d'intégration des apprentissages.
- L'approche par compétences implique le passage d'un système axé sur l'enseignement à un **système axé sur l'apprentissage**.
- L'évaluation est centrée sur les compétences.

L'approche programme

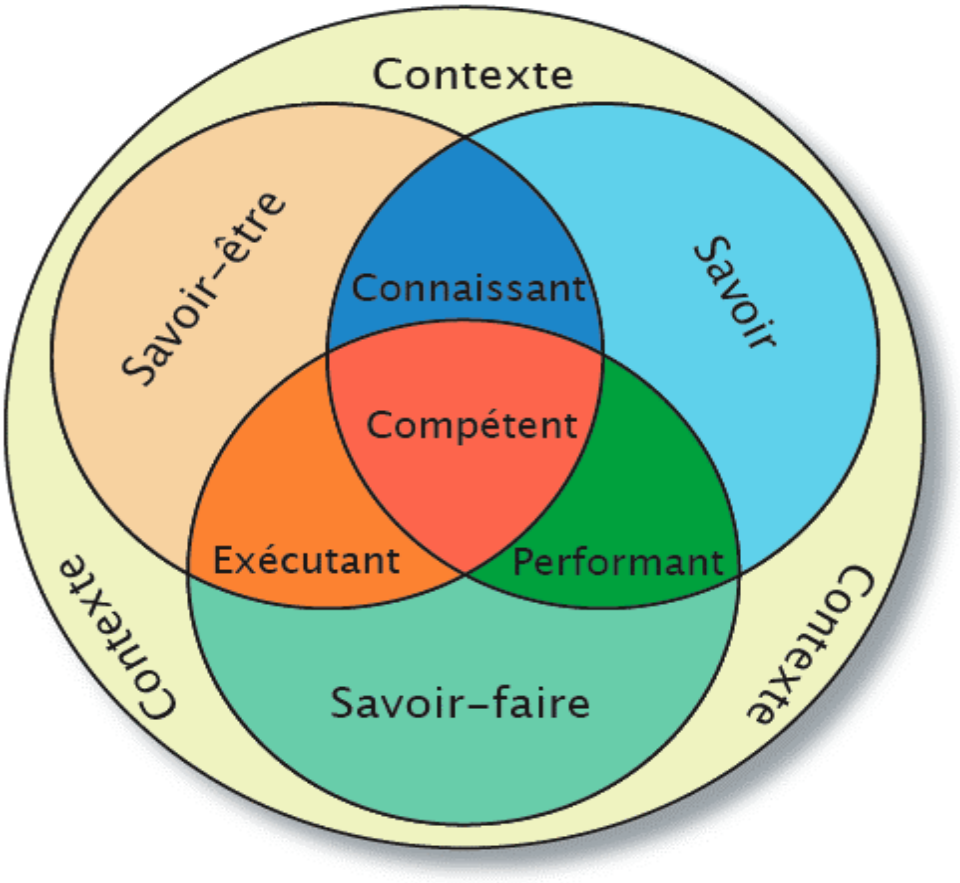
- Elle est indissociable de l'approche par compétences.
- Elle implique :
  - le fait de se centrer sur l'élève
  - la connaissance d'un but commun
  - une volonté de cohérence dans l'action
  - la concertation de tous les intervenants d'un programme.

> (…) il ne s'agit pas de situer la fonction enseignante au niveau des savoirs à transmettre ou à celui de la transmission elle-même, avec tout ce que cela comporte; les deux fonctions se complètent : l'une est le moyen de valoriser l'autre. Toutefois, **l'enseignant devrait être autant spécialiste de la transmission du savoir que du savoir lui-même.** L'important n'est pas seulement ce que sait l'enseignant; compte autant la façon dont il aide l'élève à « savoir connaître ». Le savoir de l'enseignant est donc d'abord au service de l'élève. Si celui-ci n'apprend pas de façon à pouvoir utiliser ses connaissances, comme l'expert le fait, pour percevoir et interpréter une certaine réalité, à son niveau pour en discuter et débattre avec d'autre pour justifier ses actions, alors ce savoir est condamné à rester une sédimentation de connaissances, inutiles – sauf peut-être à passer des examens.
>
> Britt-Mari Barth, 1993

La représentation de la compétence[16]

« La compétence de l'élève se trouve à l'intersection du savoir, du savoir-être et du savoir-faire placés dans un même contexte signifiant. La superposition des savoirs a produit trois autres intersections qui, selon mes observations, correspondent à l'élève connaissant, performant et exécutant. J'entends par élève « performant » qu'il a atteint les objectifs du programme, sans nécessairement avoir intégré le savoir-être du métier. L'élève exécutant réalise bien les actes professionnels qu'on lui demande d'accomplir, sans nécessairement avoir construit le savoir qui leur est lié. L'élève connaissant est en mesure de bien expliquer les éléments du contexte professionnel, sans nécessairement maîtriser le savoir-faire. Par contre, **un élève compétent devrait être en mesure, par lui-même, à partir des connaissances qu'il a construites et d'une problématique professionnelle donnée d'expliciter le contexte professionnel, de formaliser et d'adapter, selon le cas, les procédures de travail et d'accomplir les tâches, conformément aux attentes professionnelles exigées par les circonstances.**

Le développement de la compétence devient alors davantage une question de processus que de produits, de contextes que d'objets spécifiques, de relations que de comportement. »



[16] BOUDREAULT, Henri. *Comment développer sa compétence en développant celle des élèves*, Vie pédagogique, n° 124, sept.-oct. 2002, p. 10.

Coin du praticien

Chapitre 3

1. Mettre en ordre (1 à 10) les étapes d'élaboration des programmes en formation professionnelle énumérées ci-dessous :

Étapes	Ordre de l'étape
- Études préliminaires	
- La validation du projet de formation	
- La production de documents de soutien pédagogique	
- L'élaboration des programmes d'études	
- La classification de la profession	
- Formulation des objectifs opérationnels	
- La conception d'un projet de formation	
- Construction des instruments d'évaluation	
- Analyse de situation de travail	
- Implantation et application du programme	

2. Donner une définition du concept de compétence.

_____

_____

_____

3. Quelle est la signification des symboles suivants dans la matrice des objets de formation?

△ _____

○ _____

▲ _____

● _____

4. À l'aide de la matrice des objets de formation de votre programme, déterminer pour chaque module s'il s'agit d'une compétence générale ou d'une compétence particulière.

N°	Titre du module	G	P
Légendes :	**G** : compétence générale	**P** : compétence particulière	

5. Dans quel document ministériel puis-je retrouver :

- Les critères d'évaluation de la compétence et leur pondération	
- La matrice des objets de formation	
- Le logigramme	
- Les précisions sur le comportement attendu	
- Le seuil de réussite	
- Des balises de contenu	
- La durée de l'épreuve suggérée	

Chapitre 4 – Lecture d'une compétence

Table des matières abrégée

Les objectifs opérationnels 1
- L'objectif opérationnel défini en terme de comportement 1
- L'objectif opérationnel défini en terme de situation 1

Le guide de lecture d'un objectif de comportement 2
- Le comportement attendu 2
- Les précisions sur le comportement attendu 2
- Les critères particuliers de performance 2
- Les critères particuliers de performance 3
- Les critères généraux de performance 3
- Les conditions d'évaluation 4
- Le champ d'application de la compétence 6

Le guide de lecture d'un objectif de situation 7
- L'intention poursuivie 7
- Les précisions 7
- Le plan de mise en situation 8
- Les conditions d'encadrement 9
- Les critères de participation 9

La présence de liens fonctionnels 10

En résumé 12

Actualisation des programmes d'études professionnelles 13

Coin du praticien 14

Les objectifs opérationnels

Dans un programme d'études de formation professionnelle, chacune des compétences visées a ainsi été définie par un objectif opérationnel de premier niveau. Afin d'accomplir une tâche, un élève doit posséder des compétences générales et des compétences particulières au métier. À chacune de ces compétences générales et particulières est rattaché un **objectif opérationnel de premier niveau**. Donc,

chaque compétence = un objectif opérationnel de 1er niveau = un module

Votre programme comporte autant de modules qu'il y a de compétences à développer.

Cible obligatoire

Chaque objectif opérationnel de premier niveau représente une cible principale et obligatoire de l'enseignement et de l'apprentissage. L'évaluation aux fins de la sanction des études les prend en considération. Ces objectifs sont définis soit en terme de **comportement**, soit en terme de **situation**.

L'objectif opérationnel défini en terme de comportement

- Il s'agit d'un objectif relativement **fermé** qui détermine au départ ce qui est attendu d'un élève au terme d'une étape de formation.
- Il définit des **actions observables** et des **résultats mesurables** permettant à l'élève de démontrer une compétence.
- L'évaluation porte sur la performance de l'élève en fonction de conditions et selon des critères précis **à la fin des apprentissages**.

Ces objectifs ne définissent ni les contenus, ni les processus, ni les activités d'apprentissage nécessaires à l'acquisition de la compétence.

L'objectif opérationnel défini en terme de situation

- Il s'agit d'un objectif relativement **ouvert** qui porte sur le processus d'apprentissage d'un élève pour une étape de formation.
- Il définit les phases d'une situation éducative dans laquelle l'élève doit évoluer pour développer une compétence visée, mais les actions et les résultats spécifiques attendus pourront varier d'un élève à l'autre.
- L'évaluation porte sur la participation de l'élève aux activités proposées au plan de mise en situation **tout au long du module**.

Le guide de lecture d'un objectif de comportement

Dans le programme d'études, ce type d'objectif est défini par l'ensemble de ses composantes, soient le comportement attendu, les conditions d'évaluation, les critères généraux et particuliers de performance, les précisions sur le comportement attendu et le champ d'application.

Le comportement attendu

Il s'agit de l'énoncé principal de l'objectif. Il présente l'action à réaliser et le résultat (performance) à obtenir au terme du module de formation. La formulation de cette cible reprend tel quel le libellé de la compétence que l'on retrouve dans la matrice des objets de formation.

Sur le plan de l'évaluation, l'énoncé de compétence doit être associé à l'évaluation sommative. Il indique ce que l'élève doit être capable de démontrer lorsqu'il maîtrise les résultats associés aux éléments de la compétence et lorsqu'il a intégré les savoirs qui lui ont permis d'atteindre ces résultats.

L'énoncé se compose généralement d'un verbe décrivant l'action à exécuter et d'un complément décrivant le produit ou le résultat à obtenir. *Le comportement attendu est parfois composé de plus d'un verbe d'action*.

Exemples :

- construire des toitures
- mettre en production les aires extérieures de culture de plants à racines nues
- exécuter une décoloration
- concevoir et fabriquer un objet technique
- réparer et entretenir des appareils au gaz naturel de mois de 400 000 Btu

Les précisions sur le comportement attendu

Elles se présentent par grandes étapes de réalisation du comportement attendu. Elles favorisent une compréhension univoque de l'objectif et décrivent les éléments essentiels d'une compétence sous la forme de comportements particuliers.

Les précisions se composent de verbes exprimant des comportements observables et mesurables.

Exemples :

- choisir les outils et les matériaux en fonction d'un travail donné
- ajuster les pièces d'un mécanisme
- préparer une machine à coudre

Les critères particuliers de performance

Des critères spécifiques sont généralement définis pour **chacune des précisions**. Ils permettent de porter un jugement plus complet et plus éclairé sur l'atteinte de l'objectif. Ils correspondent aux critères essentiels à partir desquels la compétence sera évaluée. Ces critères sont définis par rapport à un candidat au seuil d'entrée sur le marché du travail et non par rapport à une personne expérimentée.

C'est comme si chacune des précisions sur le comportement attendu est précisée par des critères de performance qui répondent à la question suivante : « *Lorsqu'un élève vous démontre qu'il est capable de (précision sur le comportement), à partir de quels critères jugez-vous qu'il a réussi?* ».

Exemple : Programme *Ébénisterie*

Comportement attendu : Effectuer la finition de meubles

PRÉCISIONS SUR LE COMPORTEMENT ATTENDU	CRITÈRES PARTICULIERS DE PERFORMANCE
A Appliquer les produits de finition	• Utilisation sécuritaire des équipements et des accessoires • Respect des techniques d'application propres à chaque type de produit • Respect du temps de séchage

Les critères généraux de performance

Ils décrivent les exigences qui permettent de juger si le comportement attendu est satisfaisant. Ces critères :

- sont significatifs, c'est-à-dire qu'ils donnent des indications intéressantes sur le niveau de performance recherché ou encore, sur la qualité globale du produit ou du résultat
- se rattachent à l'ensemble ou à plusieurs des précisions
- font ressortir des éléments importants à considérer qui n'apparaissent pas dans les précisions (comme une attitude générale telle que le souci de la qualité).

Les critères généraux renvoient à des indices tels que :

- la détermination du seuil de réussite (tolérance)

Exemple :

- respect des tolérances de formes et de positions : plus ou moins 50 µm; sur les états de surface : 0,8 µm à 0,2 µm

- la détermination de la durée acceptable pour la réalisation de la performance

Exemple :

- dans un temps maximal de 140 % du temps prescrit par le manuel du fabricant

- le respect du processus de travail

Exemple :

- respect de la séquence des opérations

- les codes, normes ou règles à respecter de façon générale

Exemples:

- respect des prescriptions
- respect des normes de santé et de sécurité
- respect du code d'électricité du Québec

- les attitudes à manifester de façon générale

Exemples :

- souci de la qualité
- respect de la clientèle

Les conditions d'évaluation

Elles permettent de rendre uniforme l'évaluation d'un lieu et d'un moment à l'autre en indiquant ce qui est nécessaire, utile ou permis à l'élève au moment de vérifier l'atteinte de l'objectif. Elles précisent aussi les conditions dans lesquelles l'élève sera placé au moment de démontrer l'atteinte d'une compétence. Les conditions d'évaluation permettent de circonscrire et de mieux comprendre l'étendue et l'envergure d'une compétence, de fixer ses limites et de préciser son degré de complexité en spécifiant ce sur quoi, à partir de quoi et à l'aide de quoi la compétence devrait se réaliser à la fin de l'apprentissage.

Voici quelques indications qui se rapportent aux conditions d'évaluation regroupées en quatre catégories :

1 les appareils, outils, logiciels, équipements et vêtements nécessaires ou obligatoires; ces conditions sont généralement précédées de la locution **à l'aide de**

Exemples :

- à l'aide de l'outillage et des instruments de contrôle spécialisés
- avec une machine à contrôle numérique
- avec les vêtements protecteurs

2 les références, manuels, guides et autres documents permis ou non permis; ces conditions sont généralement précédées de la locution **à l'aide de**

Exemples :

- à l'aide de la documentation technique
- sans notes de cours

3 les consignes particulières quant aux pièces à présenter comme support à l'évaluation; ces conditions sont généralement précédées de la locution **à partir de**

Exemples :

- à partir d'un plan
- à partir d'une pièce préalablement découpée
- avec l'assistance d'une personne
- avec les vêtements protecteurs
- à partir de simulations, d'études de cas, de jeux de rôle

4 les conditions environnementales susceptibles de modifier le rendement attendu

Exemples :

- à l'extérieur
- sur un terrain accidenté
- en hauteur

Le champ d'application de la compétence

Il apparaît, s'il y a lieu, et précise l'étendue et les limites de l'objectif de comportement et permet de préciser l'étendue et les limites d'application de la compétence en ce qui a trait aux domaines de connaissances, aux productions, aux activités de travail, etc.

L'information présentée sous cette rubrique constitue un ajout utile pour une meilleure compréhension de la portée de la compétence;

Exemple :

Dans un objectif de comportement pour lequel l'énoncé de la compétence est

« réparer et entretenir des appareils au gaz naturel de moins de 400 000 Btu », on pourrait, dans le champ d'application, fournir des données telles que :

Les appareils de première, deuxième et troisième génération suivants : système à air pulsé et à eau chaude, à brûleurs atmosphériques et à brûleurs assistés; chauffe-eau.

Le guide de lecture d'un objectif de situation

Dans le programme d'études, ce type d'objectif est défini par l'ensemble de ses composantes, soient l'intention poursuivie, les précisions, le plan de mise en situation, les conditions d'encadrement, les critères de participation et le champ d'application.

L'intention poursuivie

L'intention poursuivie présente une compétence comme une intention à poursuivre tout au long des apprentissages dans le cadre d'un module.

Exemples :

- Communiquer dans un contexte de service à la clientèle
- Se situer au regard des nouvelles technologies

Les précisions

Les précisions mettent en évidence l'essentiel de la compétence et permettent une meilleure compréhension de l'intention poursuivie.

Exemple :

Intention poursuivie : *Utiliser une approche en soins palliatifs*

Précisions :

- Communiquer avec la personne
- Manifester de la compassion
- Soulager la douleur totale
- Collaborer avec l'équipe interdisciplinaire
- Soutenir la famille

Le plan de mise en situation

Le plan de mise en situation décrit, dans ses grandes lignes, la situation éducative dans laquelle on place l'élève pour lui permettre d'acquérir la compétence visée. Il comporte habituellement trois phases d'apprentissage ou plus :

- une phase d'information;
- une ou plusieurs phases de réalisation, d'approfondissement ou d'engagement;
- une phase de synthèse, d'intégration et d'autoévaluation.

Exemples :

Phase 1 : Information sur l'approche palliative

Phase 2 : Engagement dans la démarche palliative

Phase 3 : Évaluation de son apprivoisement à la démarche palliative

De façon générale, les données présentées dans le plan de mise en situation servent de repères pour la préparation d'apprentissage en rapport avec un thème ou un aspect particulier.

Exemples :

Phase 1 : Information sur l'approche palliative

- Se renseigner sur la définition et la philosophie des soins palliatifs
- S'informer sur les procédés de soin

Phase 2 : Engagement dans la démarche palliative

- Considérer les moyens de satisfaire les besoins de la personne et répondre à ses désirs

Phase 3 : Évaluation de son apprivoisement à la démarche palliative

- Reconnaître ses réactions par rapport à la mort
- Évaluer ses aptitudes au regard de l'approche palliative

Les conditions d'encadrement

Les conditions d'encadrement définissent des balises à respecter et des moyens à mettre en place de façon à rendre possible les apprentissages et à avoir les mêmes conditions partout. Elles peuvent comprendre des principes d'action ou des modalités particulières.

Exemples :

- Assurer un climat de confiance, d'ouverture et de respect mutuel entre les personnes participantes
- Valoriser les apports de chaque personne au moment des échanges en groupe
- S'assurer de la disponibilité du matériel didactique nécessaire à l'organisation des activités

Les critères de participation

Les critères de participation décrivent les exigences de participation que l'élève doit respecter pendant l'apprentissage. Ils portent sur la façon d'agir et non sur des résultats à obtenir en fonction de la compétence visée. Des critères de participation sont généralement présentés pour chacune des phases de mise en situation.

Exemples :

- Remplit un questionnaire d'autoévaluation
- Fait part de ses opinions et de ses sentiments
- Rédige un journal de bord

La présence de liens fonctionnels

Lorsque le rédacteur d'un programme de formation a choisi, pour favoriser l'intégration de certains apprentissages, de tenir compte des liens fonctionnels entre des compétences particulières et des étapes du processus de travail ou entre des compétences particulières et des compétences générales, ces liens se retrouvent dans l'objectif[1].

Dans le cas d'un **objectif de comportement**, ces liens peuvent apparaître dans les précisions sur les comportements attendus ou dans les critères de performance, généraux ou particuliers.

Exemple :

Dans la matrice des compétences du programme *Entretien général d'immeubles*, on trouve, parmi les étapes du processus de travail retenues par l'équipe de rédaction en rapport avec la compétence « Effectuer l'entretien ménager d'un bâtiment », des éléments tels que :

- Prendre connaissance des directives ou du travail à faire
- Organiser son travail
- Effectuer l'intervention

Ces liens se répercutent dans les précisions sur le comportement attendu de la façon suivante :

A Interpréter les fiches d'entretien

B Organiser son travail :

- planifier les étapes d'exécution des travaux
- choisir les instruments, les produits et les équipements

C Effectuer l'entretien ménager :

- nettoyer les ameublements et les équipements sanitaires
- entretenir les surfaces de sol et murales

[1] La prise en considération des liens entre des compétences particulières et des étapes du processus de travail est indiqué par des triangles noircis dans la matrice des compétences d'un programme. Par ailleurs, la prise en considération des liens entre des compétences particulières et des compétences générales est indiquée par des cercles noircis.

Dans le cas d'un **objectif de situation**, ces liens peuvent apparaître dans le plan de mise en situation ou dans les critères de participation.

Exemple :

Dans la matrice des compétences du programme *Santé, assistance et soins infirmiers*, on trouve, parmi les étapes du processus de travail retenues par l'équipe de rédaction en rapport avec la compétence « Prodiguer des soins à des personnes souffrant de problèmes de santé mentale », des éléments tels que :

- Prendre connaissance de l'état de la personne
- Planifier le travail
- Intervenir selon l'état de la personne

Ces liens se répercutent dans le plan de mise en situation de la façon suivante :

- Prendre connaissance du rapport du quart de travail précédent
- Préparer un note de soins
- Intervenir selon le plan de soins

En résumé

LES OBJECTIFS DE PREMIER NIVEAU : • ils sont définis en terme de comportement ou de situation • ils servent de **CIBLES** aux apprentissages directement nécessaires pour développer chacune des compétences • ils sont les **objectifs-clé** d'une formation • ils servent de référence formelle à l'enseignement, à la **SANCTION DES ÉTUDES** et à la reconnaissance des acquis expérientiels • ce sont les objectifs **OBLIGATOIRES** d'un programme et du « diplôme correspondant »	**Ils servent à** ↓ **LA RECONNAISSANCE DES COMPÉTENCES**

Actualisation des programmes d'études professionnelles[2]

En 2004, la Direction générale des programmes et du développement (DGPD) a entrepris de simplifier la présentation et le vocabulaire de ses programmes de formation professionnelle et technique. Les améliorations apportées permettraient de faire des programmes d'études des outils beaucoup plus fonctionnels pour les enseignants afin que ceux-ci s'y réfèrent plus spontanément.

Les compétences traduites par un objectif de comportement dans les nouveaux programmes d'études seront donc définies par :

- l'énoncé de la compétence;
- les éléments de la compétence;
- les critères de performance;
- le contexte de réalisation;
- les suggestions de savoirs liés à la compétence.

Les compétences traduites par un objectif de situation dans les nouveaux programmes d'études seront donc définies par :

- l'énoncé de la compétence;
- les éléments de la compétence;
- le plan de mise en situation;
- les conditions d'encadrement;
- les critères de participation;
- les suggestions de savoirs liés à la compétence.

Pour associer la nouvelle terminologie des programmes avec l'ancienne vous pouvez vous référer au chapitre 4 et consulter le tableau « Conversion d'un programme dans les nouvelles présentations ».

---

[2] Source : Élaboration des programmes d'études professionnelles, Cadre général-Cadre technique, ministère de l'Éducation, 2002

Coin du praticien

1. Expliquer la différence entre l'objectif opérationnel défini en terme de comportement et l'objectif opérationnel défini en terme de situation et identifier au mois un module de votre programme pour chacun des objectifs.

Objectif opérationnel de comportement	Objectif opérationnel de situation
Caractéristiques : ▪ ▪ ▪	Caractéristiques : ▪ ▪ ▪
Module :	Module :

2. Choisir, dans votre programme d'études, un module défini en terme opérationnel de **comportement**. Associer, dans le tableau ci-dessous, les composantes de cet objectif à leur fonction correspondante.

Composante	Fonction (écrire la lettre correspondante)
Comportement attendu	
Conditions d'évaluation	
Critères généraux de performance	
Précisions sur le comportement attendu	
Critères particuliers de performance	
Champ d'application	

Fonctions

A. Définir ce qui est nécessaire ou permis à l'élève au moment de vérifier s'il a atteint l'objectif.

B. Définir des exigences à respecter pour chacune des précisions.

C. Présenter une compétence, comme le comportement global attendu, à la fin des apprentissages dans le cadre d'un module.

D. Préciser les limites de l'objectif, le cas échéant. Indiquer si l'objectif s'applique à une ou plusieurs tâches, à une ou à plusieurs professions, à un ou à plusieurs domaines, etc.

E. Définir des exigences qui permettent de voir globalement si les résultats obtenus sont satisfaisants.

F. Décrire les éléments essentiels de la compétence sous la forme de comportements particuliers.

3. Choisir, dans votre programme d'études, un module défini en terme d'objectif opérationnel de **situation**. Associer, dans le tableau ci-dessous, les composants de cet objectif à leur fonction correspondante.

Composante	Fonction (écrire la lettre correspondante)
Intention poursuivie	
Précisions	
Plan de mise en situation	
Conditions d'encadrement	
Critères de participation	
Champ d'application	

Fonctions

A. Décrire les exigences de participation que l'élève doit respecter pendant l'apprentissage.

B. Mettre en évidence l'essentiel de la compétence et permettre une meilleure compréhension de l'intention poursuivie.

C. Préciser les limites de l'objectif, le cas échéant. Indiquer si l'objectif s'applique à une ou plusieurs tâches, à une ou plusieurs professions, à un ou plusieurs domaines, etc.

D. Présenter une compétence, comme une intention à poursuivre tout au long des apprentissages dans le cadre d'un module.

E. Définir les balises à respecter et les moyens à mettre en place, de façon à rendre possible les apprentissages et avoir les mêmes conditions partout.

F. Décrire, dans ses grandes lignes, la situation éducative dans laquelle on place l'élève pour lui permettre d'acquérir la compétence visée.

Chapitre 5 – La planification pédagogique

Table des matières abrégée

La situation pédagogique 1
Les moments-clés d'une planification pédagogique 3
- Les instruments de planification pédagogique 4
- Les étapes du processus de planification pédagogique 4
- Les phases d'acquisition d'une compétence 5

La planification de l'enseignement 6
- La préparation d'un module 6
- La préparation d'une leçon 8
- Le premier contact avec le groupe d'élèves 9

L'enseignement stratégique 12
Le lexique des verbes d'action 13
Annexe I 16
Annexe II 18
Annexe III 20
Annexe IV 22
Coin du praticien 23

La situation pédagogique

La figure de la page suivante, *Situation pédagogique*, met en évidence les partenaires et leurs rapports réciproques en situation d'enseignement et d'apprentissage. Le triangle comporte, à chacun de ses sommets, la désignation de chaque partenaire : l'agent (l'enseignant), le sujet (l'apprenant), les objets du savoir (le programme d'études). Quant aux côtés du triangle, ils témoignent de l'interaction possible entre les partenaires. Le milieu agit comme source d'influence sur les rapports qui existent entre les trois pôles.

Nous remercions le *Centre de recherche en application et instrumentation de l'enseignement* (CRAIE) qui nous a permis de reproduire ce schéma. Vous pouvez consulter leurs sites Internet : www.craie.com et www.supor.org. Dans ce dernier site, vous trouverez plusieurs renseignements utiles en cliquant sur une des rubriques présentées ci-dessous.

> Tout le monde veut savoir, mais ne veut pas forcément apprendre.
>
> Philippe Meirieu

PÉDAGOGIE

- PROGRAMME
- CANAL SENSORIEL
- COMPÉTENCE
- ENSEIGNEMENT
- ENVIRONNEMENT
- ÉVAL. FORMATIVE
- CODE DÉONTOLOGIE
- TEMPS
- LA THÉORIE
- RÉTROACTION
- APPRENTISSAGE
- PROCESSUS D'ENS.
- STRATÉGIE
- RÉS. PROBLÈMES
- SAVOIRS
- SIT. ENSEIGNEMENT

DIDACTIQUE

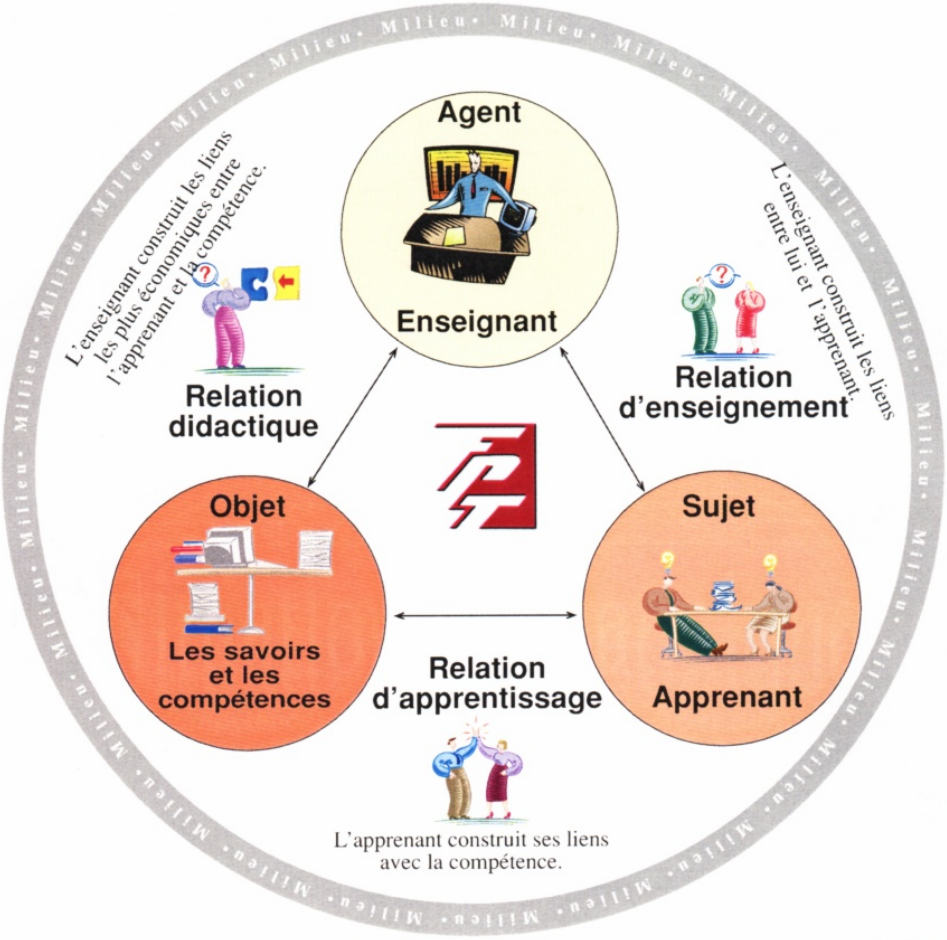
- AFFICHE
- ANIMATION
- AUTOCOLLANT
- CARTE ÉCLAIR
- CARTOGRAPHIE
- COULEUR
- ILLUSTRATION
- PHOTO
- PROCESSUS
- PROCÉDURE
- SCHÉMA
- TRANSPARENT
- TUILE
- IMAGE VIRTUELLE

PLANIFICATION

- PLAN DE COURS
- NOTION
- DÉMONSTRATION
- EXERCICE
- TÂCHE
- PRÉPARATION
- M.P.C.

Situation pédagogique

L'enseignant ou l'enseignante amène l'apprenant, en l'accompagnant, à construire les savoirs et à développer les compétences écrites dans le programme de formation professionnelle.



C.R.A.I.E

GROUPE SU.P.OR

Les moments-clés d'une planification pédagogique

En formation professionnelle, les programmes sont élaborés selon une approche par compétences. Pour chacune des compétences, un objectif définit l'essentiel de la tâche ou de l'activité de travail ou de vie professionnelle que la compétence va permettre d'accomplir ainsi que les critères de performance qui y sont associés.

Planifier un module ou une leçon, ce n'est pas comme préparer une liste d'épicerie. Ce n'est pas non plus recopier ce qu'il y a dans le chapitre d'un manuel qui accompagne le programme d'études. La planification pédagogique passe plutôt par l'analyse de chacun de ces objectifs de façon, dans un premier temps, à déterminer les objets et activités d'apprentissage nécessaires à l'acquisition des diverses compétences, puis, dans un deuxième temps, à organiser et planifier les leçons associées à ces compétences.

Pour situer la planification dans le temps, il est important de faire la distinction entre les différents types de planification, soit la planification à long terme, la planification à moyen terme et la planification à court terme.

La **planification à long terme**, c'est la planification annuelle de la séquence d'enseignement des modules. Elle définit la répartition, dans une année ou une demi-année, des grandes divisions du programme (les modules) et prévoit les moyens d'évaluation sommative. La matrice des objets de formation et le logigramme sont alors des instruments nécessaires.

La **planification à moyen terme**, c'est celle qui concerne une partie plus restreinte du programme. En formation professionnelle, elle se rapporte à un module prévu ou à une période de stage intensif. Elle est souvent appelée « plan de cours »; dans ce guide, nous utiliserons plutôt l'appellation « plan de module ». Pour l'enseignant, il s'agit de prévoir l'enchaînement des différentes leçons, les périodes d'introduction et de révision pour favoriser l'intégration des apprentissages ainsi que les moments les plus propices pour l'évaluation formative. C'est lors de cette planification que l'enseignant définit, de manière explicite, les grandes intentions pédagogiques qui guideront ses actions et ses décisions tout au long du module. Il choisit alors les principaux facteurs de motivation sur lesquels il entend agir et clarifie la démarche d'apprentissage à privilégier. En matière de gestion de classe, il prévoit entre autres les principales règles du jeu qu'il souhaite faire accepter par ses élèves.

La **planification à court terme** sert à désigner la planification de séquences d'enseignement plus courtes, ce que l'on appelle la planification de leçons. Elle décrit le déroulement précis des objets de formation, les balises de contenu, les activités d'apprentissage proposées à l'élève, les environnements de formation, de même que le matériel didactique employé.

Les instruments de planification pédagogique

Tel que proposé par le ministère de l'Éducation, les instruments dont il sera question ici s'inscrivent dans une stratégie de soutien à la planification pédagogique. Ils ont pour but de faciliter le travail nécessaire à la mise en application d'un programme d'études produit par le ministère de l'Éducation et sont réalisés à partir d'une analyse minutieuse des objectifs opérationnels de celui-ci. Le modèle de planification pédagogique retenu en formation professionnelle comprend certains des instruments suivants :

- un logigramme de la séquence d'enseignement;
- une matrice des objets de formation;
- une proposition d'intentions pédagogiques;
- un guide pédagogique;
- des tableaux de spécifications;
- un guide d'organisation matérielle et pédagogique;
- des tableaux d'analyse et de planification (TAP);
- des descriptions d'épreuves et des fiches d'évaluation;
- un guide de spécifications pour l'évaluation aux fins de la sanction.

Donc, avant de planifier un module ou une leçon, consulter votre conseiller pédagogique afin d'obtenir les documents disponibles concernant votre programme d'études. Nous vous invitons à consulter le tableau synthèse des productions pour votre programme au chapitre 3, à relire le chapitre 4, plus particulièrement la section concernant les documents de programmation pédagogique, et le chapitre 5 dans son ensemble.

Les étapes du processus de planification pédagogique

1. Acquérir une vision globale du programme d'études

1.1. Prendre connaissance de l'ensemble des documents du programme d'études pour avoir une vision globale des compétences à acquérir.

2. Comprendre, de manière approfondie, les objectifs dont on est responsable

2.1. Analyser la compétence en détails : l'énoncé de compétences, les précisions ou les éléments de la compétence, les critères de performance ou de participation, les conditions d'évaluation ou d'encadrement, etc.

3. Planifier l'enseignement de la compétence

3.1. S'informer auprès de ses collègues de la façon dont ils ont traité les compétences préalables et les comparer à la mienne afin d'assurer une cohérence et une progression des apprentissages lors de leur planification.

3.2. Déterminer les intentions pédagogiques à prendre en compte dans l'enseignement, c'est-à-dire développer chez l'élève des habitudes, des attitudes et des comportements propres au métier.

Les phases d'acquisition d'une compétence

Pour structurer la démarche d'analyse, il est utile de se reporter à un processus général d'acquisition d'une compétence. Dans le processus retenu, cinq grandes phases mènent à l'acquisition d'une compétence :

1. Exploration
2. Apprentissage de base
3. Intégration-entraînement
4. Transfert
5. Enrichissement

La phase d'exploration a pour objet de mettre en évidence la pertinence des compétences à acquérir de façon à accroître la motivation de l'élève et à faciliter les apprentissages. Elle peut permettre également de confirmer l'orientation professionnelle d'une personne et faciliter son insertion en formation. C'est lors de cette phase que le plan de module est remis à l'élève et que les liens entre les compétences sont mis en évidence.

La phase d'apprentissage de base porte sur les fondements mêmes de la compétence, c'est-à-dire sur l'ensemble des connaissances, des habiletés de divers domaines, des attitudes et des perceptions qui permettront d'exécuter adéquatement la tâche ou l'activité de travail ou de vie professionnelle. C'est en quelque sorte le « bagage génétique » et l'aspect potentiel de la compétence qui sont développés au cours de cette phase.

La phase d'intégration-entraînement se rapporte à la dimension plus « opérationnelle » de la compétence. Elle a pour objet l'intégration des apprentissages de base aux étapes d'exécution de la tâche ou de l'activité. Elle sert également à faire l'apprentissage de la tâche ou de l'activité elle-même, par un entraînement progressif tout le long des étapes d'exécution de cette tâche ou de cette activité, jusqu'à son exercice complet selon des performances déterminées.

La phase de transfert a particulièrement pour objet les adaptations nécessaires au transfert et à la mise en œuvre de la compétence (déjà acquises pour l'essentiel) dans un contexte de travail, réel ou simulé, et selon les performances exigées à l'entrée sur le marché du travail.

La phase d'enrichissement, enfin, permet, à l'occasion, d'aller au-delà du seuil de performance exigé au moment de la mise en œuvre de la compétence. Elle peut aussi avoir pour objet l'acquisition de compétences supplémentaires.

Il est important de noter que, pour être complète, l'acquisition d'une compétence devrait comporter au minimum les trois grandes phases suivantes : apprentissage de base, entraînement et transfert. De plus, il est toujours souhaitable de faire commencer les apprentissages par des activités liées à la phase d'exploration. De telles activités servent à mettre en évidence la pertinence des acquisitions que s'apprête à faire l'élève; elles permettent de situer les élèves par rapport à la profession et par rapport au programme d'études.

Pour approfondir ce sujet, le Cadre de référence sur la planification et l'évaluation des apprentissages est LA ressource. Vous pouvez y accéder à l'adresse internet suivante : http://www.inforoutefpt.org/documents/cadrereference/cadrereference.pdf

La planification de l'enseignement

Vous devez planifier votre enseignement afin d'utiliser adéquatement le **temps prévu** pour les différents modules inscrits à votre tâche d'enseignement. Il faut donc, **d'après votre horaire**, connaître la date du début et de fin d'enseignement de chacun de vos modules ainsi que la date de l'évaluation sommative.

La préparation d'un module

La préparation d'un module revient à partager le temps total du module en ses différents éléments (voir annexe I à III). Voici un rappel des grandes étapes à suivre :

1. lire le programme et les documents d'accompagnement;
2. situer le module dans l'ensemble du programme;
3. planifier les activités d'apprentissage et prévoir les durées et les lieux;
4. planifier l'évaluation d'aide à l'apprentissage et celle de reconnaissance des compétences;
5. rédiger les notes de cours et déterminer les stratégies d'enseignement;
6. prévoir les ressources humaines (personnes-ressources) et les ressources matérielles.

Comment fait-on pour partager le temps total d'un module en enseignement et en évaluation? Voici un exemple de répartition.

1	On calcule le nombre d'unités que représente ce module, sachant que ……	1 unité = 15 heures
2	Enseignement, activités-synthèses, évaluation en aide à l'apprentissage ……	nombre d'unités x 12
3	Évaluation de reconnaissance des compétences ……	nombre d'unités x 1
4	Récupération, enrichissement, marge de manœuvre	nombre d'unités x 2

Par exemple, un module de 60 heures pourrait être réparti de la manière suivante :

1	On calcule le nombre d'unités que représente ce module	60 h / 15 = 4 unités
2	Enseignement, activités-synthèses, évaluation en aide à l'apprentissage…… ……	4 x 12 = 48 h
3	Évaluation de reconnaissance des compétences ……	4 x 1 = 4 h
4	Récupération, enrichissement, marge de manœuvre	4 x 2 = 8 h

Notes :

1 La planification doit comprendre des marges de manœuvre permettant de s'ajuster au déroulement effectif de l'apprentissage et aux imprévus d'une année scolaire, et cela, sans compromettre l'atteinte des objectifs prévus.

2 Le MELS suggère toujours une durée pour l'épreuve sommative. Celle-ci peut différer de celle proposée par la méthode de calcul précédente.

3 Il se peut qu'une épreuve de reconnaissance des compétences se fasse en sous-groupes pour faciliter l'évaluation. Il faut le prévoir dans la planification (ces indications se retrouvent dans la description des épreuves qui n'est pas prescriptive).

La préparation d'une leçon

La deuxième opération consiste à compléter la **démarche d'enseignement / apprentissage**, outil de travail indispensable qui permet de découper un module en différentes activités d'enseignement et d'apprentissage (voir annexe IV).

Ces activités peuvent être des notions, des démonstrations, des exercices, des évaluations formatives, des travaux d'équipe, etc. De plus, cette démarche présente plusieurs avantages. En autres, elle permet :

- de s'assurer que toute la matière sera couverte;
- de s'approprier la matière à enseigner;
- d'utiliser différentes stratégies;
- de prévoir le matériel requis;
- de s'assurer de ne rien oublier.

Un module fait l'objet de plusieurs leçons puisque chaque leçon peut durer de 1 à 5 h. Voici les tâches que vous aurez à exécuter :

Préparer la leçon

1. Consulter les documents appropriés.
2. Déterminer les stratégies d'apprentissage.
3. Préparer du matériel d'apprentissage.
4. Préparer le local.
5. S'assurer de la disponibilité des ressources humaines et des ressources matérielles.

Enseigner

1. Accueillir les élèves.
2. Utiliser des moyens de stimulation.
3. Donner la leçon.
4. Faire respecter les règlements.
5. Vérifier les apprentissages.
6. Assurer le suivi individuel et collectif.
7. Assurer le rattrapage.
8. Gérer la classe.

Le premier contact avec le groupe d'élèves

La première rencontre entre les élèves et l'enseignant est déterminante pour la réussite de l'ensemble du module. C'est lors du premier contact que se forment, et souvent se figent, les « images » que les élèves se font des divers aspects du module. Voici les éléments-clés de cette première rencontre.

Souhaiter la bienvenue et se présenter

pour établir les bases d'une relation entre êtres humains qui travailleront ensemble.

Permettre la présentation de chaque élève

pour qu'ils se sentent plus à l'aise face à vous et les uns avec les autres, et qu'ils commencent déjà à sentir l'appartenance au groupe :

- le nom;
- l'origine scolaire ou professionnelle;
- la qualité, aptitude ou facilité majeure en tant qu'élève;
- l'attente principale vis-à-vis du module.

Cela peut se faire de différentes façons. Les élèves, deux par deux, s'interviewent en vue de se présenter à l'étape suivante, alors que A présentera B et vice-versa.

Montrer l'importance du module

Votre module se situe dans un programme. Quels sont donc les autres modules qui le précèdent, qui le suivent? Quelle est la spécificité de celui-ci? Quels en sont les intérêts et les enjeux majeurs? La motivation des élèves dépendra d'abord de la réponse que vous donnerez à ces questions.

Expliquer le partage des rôles et des responsabilités

Il faut faire comprendre aux élèves que c'est à eux seuls qu'incombent toutes les tâches et responsabilités de l'apprentissage tandis que celles de l'enseignant résident dans la création de situations propices aux démarches de l'élève.

C'est à ce moment qu'il faut parler de ses exigences. Bref, il est essentiel que les élèves ne sortent pas de la première rencontre sans avoir une image concrète claire et détaillée de leurs tâches et responsabilités dans le module qui commence et du type d'aide que leur offre l'enseignant.

Commenter la plan du module

Quel que soit le mode de présentation choisi, il faut s'assurer que les élèves reçoivent le message que le plan de module est un texte de grande importance.

Pour tous les autres jours, prenez l'habitude de leur dire bonjour avant le début de chaque leçon et d'introduire ce que vous allez faire avec eux.

Il existe plusieurs façons d'introduire le sujet de la leçon. Les raisons de varier celles-ci et notre pédagogie sont nombreuses. Il faut entre autres, renouveler l'attention, maintenir l'intérêt, rejoindre les différents styles d'apprentissage, faire fonctionner le cerveau de façon suffisamment variée pour assurer l'assimilation des connaissances et le stockage de celles-ci dans la mémoire à long terme.

Voici quelques exemples de façon de faire pour introduire le sujet d'une leçon :

- un retour sur la matière déjà vue;
- un test sur la matière vue ou à voir;
- la description d'une situation familière qui servira de référence pour les notions scientifiques à présenter;
- un remue-méninges;
- une question ou un problème à résoudre;
- des questions à toute la classe;
- la description d'un cas typique;
- le récit d'une anecdote piquante ou dramatique;
- une devinette;
- des propos intrigants;
- des affirmations paradoxales;
- la lecture d'un texte;
- la construction, par les élèves, d'un schéma de concepts.

Vous aimeriez connaître d'autres stratégies pour favoriser l'apprentissage auprès de vos élèves? Il existe des outils fort intéressants élaborés par le regroupement des commissions scolaires pour la formation professionnelle de la Montérégie : un répertoire de 76 stratégies d'enseignement, un descriptif de onze moyens d'enseignement et un fascicule d'introduction intitulé « Comment ça marche? ». Renseignez-vous auprès de votre conseiller pédagogique pour le consulter s'il est disponible dans votre établissement ou commandez-le au coût de 200$ en utilisant Internet à l'adresse suivante :

http://www.csvt.qc.ca/strategies/2200/default.htm

Voici ce qu'en pensent des enseignants qui l'utilisent :

« Ce livre permet d'aider l'enseignant (nouveau) et (ancien) de mettre en pratique des théories sur l'apprentissage des élèves. C'est comme une grande bibliothèque, il faut vraiment prendre le temps de chercher dedans. On découvre plein de bonnes choses qui sont intéressantes. »

Dorès Dubreuil – enseignant en formation professionnelle « Mécanique agricole »
Commission scolaire de Saint-Hyacinthe

« Le Catalogue de stratégies est pour moi un outil indispensable pour aller puiser des façons d'enseigner de la matière difficile. Il m'aide à réveiller des groupes peu motivés et me permet aussi de stimuler mon enseignement. Il me sert d'inspiration pour libérer ma créativité et ainsi je peux surprendre mes élèves. »

Gina Lamontagne – enseignante en formation professionnelle « Productions »
Commission scolaire de Saint-Hyacinthe

« C'est la première fois que je reçois en 23 ans d'enseignement un document dans lequel on retrouve différentes stratégies adaptées au métier. »

Pierre Francoglio – enseignant en formation professionnelle « Dessin de bâtiment »
Commission scolaire Marie-Victorin

Il est étrange que nous trouvions normal que les étudiants apprennent, alors qu'il est rare que nous leur enseignions quoi que ce soit sur le fait même d'apprendre. Nous nous attendons à ce que les étudiants résolvent des problèmes, alors même que nous ne leur avons que rarement appris ce qu'est résoudre un problème. Et de même, nous demandons à nos étudiants de retenir une quantité importante de choses, mais il est rare que nous leur enseignions l'art de la mémorisation. Nous avons besoin de développer les principes de base concernant les façons d'apprendre, de mémoriser, de résoudre des problèmes, pour ensuite élaborer des cours appliqués et ainsi établir la place de ces méthodes au sein des cursus académiques.

Don Norman, 1980

Lorsque les participants sont en situation d'écoute, leur durée d'activité est inférieure à celle qu'ils ont en situation d'action, c'est-à-dire inférieure à 45 minutes. Ils peuvent maintenir leurs attention à un bon niveau d'écoute pendant 20 minutes maximum. C'est-à-dire qu'un exposé pédagogique ne doit pas durer plus de 20 minutes. Quand un adulte écoute, il retient, en étant concentré, 20 à 30 % de l'information diffusée. Au-delà de 20 minutes, ce pourcentage chute à 5 %.

Sophie Courau

L'enseignement stratégique

Vos interventions pédagogiques peuvent-elles être plus efficaces? Les élèves peuvent-ils développer plus de savoir-faire et de compétences? Un enseignant peut-il influencer la motivation de ses élèves? Comment les élèves apprennent-ils?

Les conseillers pédagogiques des régions de Laval, des Laurentides et de Lanaudière ont cherché des réponses à ces questions en interrogeant les résultats des plus récentes recherches dont celles en psychologie cognitive.

L'enseignement stratégique, de la théorie à la pratique : ce projet de formation et d'accompagnement a ainsi vu le jour dans nos commissions scolaires afin d'aider les enseignants qui le désirent à mieux comprendre les déterminants de l'enseignement stratégique, à construire ces concepts, à décrire les phénomènes observés et à intervenir sur eux.

Vous désirez en savoir davantage? Veuillez consultez votre conseiller pédagogique.

Le lexique des verbes d'action

Ce lexique peut être utilisé pour l'établissement d'activités d'apprentissage.

A ccéder

Accompagner
Accomplir
Acheminer
Adapter
Adopter
Afficher
Ajuster
Aléser
Aligner
Alimenter
Analyser
Appliquer
Apporter
Apprêter
Approfondir
Assister
Associer
Assumer
Assurer

B alancer

C alculer

Calibrer
Caractériser
Cerner
Charger
Choisir
Citer
Clarifier
Classer
Colliger
Communiquer
Comparer
Compiler
Compléter
Composer
Comprendre
Conclure
Confectionner
Confirmer
Connaître
Conseiller
Conserver
Consigner
Constituer
Consulter
Contrôler
Convertir
Corriger
Coter
Créer

D éceler

Décider
Décoder
Décrire
Déduire
Définir
Démonter
Dépanner
Déplacer
Déposer
Déterminer
Développer
Diagnostiquer
Différencier
Discuter
Dispenser
Disposer
Distinguer
Distribuer
Donner

E ffectuer

Élaborer
Élaguer
Élargir
Emboîter
Employer
Énoncer
Enregistrer
Entretenir
Énumérer
Équilibrer
Ériger

Essayer

Estimer
Établir
Étalonner

Évaluer
Examiner

Exécuter
Expérimenter
Expliquer

Exploiter
Exposer

Fabriquer

Faciliter
Faire
Familiariser
Favoriser
Finaliser
Finir

Formuler
Fournir

Gérer

Identifier

Illustrer
Impliquer
Infirmer
Initier
Inscrire

Insérer
Inspecter
Installer
Intégrer

Interpréter

Isoler

Justifier

Lire

Localiser

Maintenir

Maîtriser
Manipuler

Manutentionner
Mesurer

Mettre
Modifier
Monter
Montrer

Négocier

Nommer
Noter

Observer

Offrir
Opérer

Organiser
Orienter
Orthographier

Passer

Percevoir
Permettre
Planifier
Pratiquer

Préciser

Prélever
Prendre
Préparer

Prévenir
Privilégier

Procéder
Produire
Proposer

Ramener

Réaliser
Réceptionner

Recevoir
Rechercher
Reconnaître
Recueillir
Rédiger
Réduire

Relever
Relier
Remettre
Remplir

Rendre
Renseigner

Réparer
Répartir
Repérer
Répéter
Répondre

Reposer
Reproduire
Réserver
Résoudre

Respecter

Résumer
Réviser

S chématiser

Sélectionner
Sensibiliser

Simuler
Situer

Spécifier

Suggérer

T erminer

Tester

Tracer
Traduire

Traiter

Transmettre

Travailler
Tuteurer

U tiliser

V érifier

Annexe I

Plan de module
Centre de formation professionnelle _____

Programme : _____	Code : _____
Module : _____	Code : _____ Durée : ____ h

COMPÉTENCE À ACQUÉRIR

PRÉSENTATION SOMMAIRE DU MODULE

LIENS AVEC LES AUTRES MODULES

RÉPARTITION APPROXIMATIVE DES HEURES CONSACRÉES AU MODULE

- Apprentissage théorique
- Apprentissage pratique

OBJECTIFS	DURÉE	PRINCIPAUX ÉLÉMENTS DE CONTENU	ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

ÉVALUATION - RECONNAISSANCE DES COMPÉTENCES		
Type d'épreuve :	**Seuil de réussite :**	**Durée :**

Planification d'un module – Modèle fourni par CFP des Moulins de Terrebonne

Annexe II

Centre de formation professionnelle _____

Programme : _____ Code : _____

Module : _____ Code : _____ Durée : _____h

Session ☐ Automne ☐ Hiver ☐ Été Année : _____

Nom de l'enseignant(e) : _____

OBJECTIFS DU MODULE

CONTENU DU MODULE

Méthode pédagogique (leçons, enseignement magistral, démonstrations, ateliers, etc.)

Matériel pédagogique (Guides, notes de cours, exercices, travaux, logiciels, matériel audiovisuel, etc.)

Modes d'évaluation des apprentissages (Aide à l'apprentissage, Reconnaissance des compétences, durée, date)

Planification d'un module – Modèle fourni par la Commission scolaire des Samares

Annexe III

MODULE : CODE : DURÉE : ☐ Comportement ☐ Situation

ÉVALUATION Aide à l'apprentissage : _____ h Reconnaissance des compétences : _____ h

ENSEIGNEMENT Théorie : _____ h Pratique : _____ h

Semaine	Heures	Contenu	Théorie (h)	Pratique (h)	Remarques	Évaluation	
						Aide	Reconnaissance

Annexe III **Plan de module**

Semaine	Heures	Contenu	Théorie (h)	Pratique (h)	Remarques	Évaluation	
						Aide	Reconnaissance

Planification d'un module – Modèle fourni par la Commission scolaire des Samares

Annexe IV

Module 1 : Métier et formation

Plan de leçon : Leçon du : *1er septembre 20xx*

Contenu	Durée Prévue	Durée Réelle	Activités d'apprentissage

Coin du praticien

1. Nommer et définir les trois types de planification pédagogique.

_____

_____

_____

_____

_____

2. Associer le terme à la bonne définition :

Séquence d'enseignement des modules	_____	A Guide d'organisation
Met en évidence toutes les compétences (particulières et générales) ainsi que les grandes étapes du processus de travail propre au métier	_____	B Matrice des objets de formation
Publication officielle du MELS qui sert d'encadrement et de support à l'évaluation	_____	C Logigramme
Publication officielle du MELS qui sert de support à l'organisation pédagogique et matérielle	_____	D Tableau de spécifications

3. Vrai ou faux

A. L'acquisition d'une compétence devrait comporter au minimum les trois phases suivantes : apprentissage de base, entraînement et transfert.

_____ Vrai _____ Faux

B. Il est souhaitable de faire commencer les apprentissages par des activités à la phase d'apprentissage de base.

_____ Vrai _____ Faux

4. Pourquoi est-il important de préparer son enseignement?

_____

_____

_____

5. Expliquer la différence entre la préparation d'un module et la préparation d'une leçon?

_____

_____

_____

_____

_____

6. Que ferez-vous lors de votre première rencontre avec vos élèves?

_____

_____

_____

_____

_____

Chapitre 6 – L'évaluation

Table des matières abrégée

La définition de l'évaluation 1
Les valeurs comme assise d'une évaluation de qualité 1
Les valeurs fondamentales : justice, égalité, équité 1
Les valeurs instrumentales : cohérence, rigueur, transparence 1
Les fonctions de l'évaluation 2
La fonction d'aide à l'apprentissage (ou l'évaluation formative) 2
La fonction de reconnaissance des compétences 2
La complémentarité des fonctions de l'évaluation 3
Le processus d'évaluation 3
La planification 4
La prise d'information et son interprétation 4
L'interprétation critérielle 4
Le jugement 4
La décision-action 5
La sanction des études 5
Les diplômes en formation professionnelle 5
La responsabilité de l'évaluation des compétences 5
La Banque d'instruments de mesure (BIM) 6
Les instruments pour l'évaluation des compétences 6
La notation et l'expression des résultats 7
La transmission des résultats 8
Le droit de reprise 8
Ce que vous devez savoir… 8
Les équivalences 8
Les exemptions 9
Coin du praticien 10
Référentiel pour l'évaluation de sanction 12
Aide mémoire 13

La définition de l'évaluation

L'évaluation est le processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de prendre des décisions pédagogiques et administratives.

Publiée à l'automne 2003, la *Politique d'évaluation des apprentissages* du ministère de l'Éducation situe l'acte d'évaluer en interface avec l'acte d'enseigner. On y a inscrit les valeurs, les principes et les moyens qui sont déterminants pour ce qui doit être mis en contexte afin de donner du sens à la formation et à l'évaluation.

Le texte de ce chapitre est en conformité avec la *Politique d'évaluation des apprentissages*.

Les valeurs comme assise d'une évaluation de qualité

Les valeurs fondamentales : justice, égalité, équité

Une évaluation juste fait appel à deux valeurs qui sont, en quelque sorte, des conditions de son application soit l'égalité et l'équité.

L'égalité implique que tous les élèves ont des chances égales de démontrer les apprentissages réalisés. Pour respecter cette valeur des exigences uniformes doivent être définies.

L'équité implique que l'on tient compte, dans les pratiques d'évaluation, des caractéristiques individuelles ou communes à certains groupes, afin d'éviter par l'évaluation, que l'école ne contribue à accroître les différences existantes. Il faut éviter l'introduction de biais de quelque nature que ce soit qui mènerait à avantager ou non certains élèves.

Les valeurs instrumentales : cohérence, rigueur, transparence

La cohérence suppose que l'évaluation est en relation directe avec l'apprentissage et le programme d'études prescrit. Il est donc essentiel de tenir compte des compétences, des connaissances et des critères d'évaluation qu'il contient. Il doit toujours y avoir un rapport étroit entre ce qui est évalué et ce qui fait l'objet d'apprentissage. Le respect de la cohérence assure la validité de l'évaluation.

La rigueur se traduit par une évaluation soucieuse d'exactitude et de précision. Elle est soutenue par une démarche formelle ou informelle, selon les situations. L'utilisation d'une instrumentation de qualité pour la collecte de données sur l'apprentissage et pour leur interprétation assure la fidélité de l'évaluation. Il est essentiel que les informations recueillies soient pertinentes et suffisantes si l'on veut se prononcer sur les apprentissages de l'élève. Une évaluation rigoureuse doit conduire à poser les jugements les plus justes possibles afin de prendre des décisions et de mener des actions qui vont servir à faire progresser l'élève et à reconnaître officiellement ses apprentissages.

La transparence suppose que les normes et les modalités d'évaluation soient connues et comprises de tous. Il est essentiel que l'élève sache ce sur quoi il sera évalué, ce qu'on attend de lui, et qu'il comprenne les jugements et les décisions qui le concernent. Dans une perspective d'aide à l'apprentissage, il est important de lui donner une rétroaction pertinente et claire sur ses apprentissages.

Les valeurs fondamentales et instrumentales constituent une assise aux pratiques de ceux qui interviennent en évaluation des apprentissages, d'où l'importance d'y adhérer pour éviter tout préjudice aux personnes.

Les fonctions de l'évaluation

Tout au long de la formation, l'évaluation sert à vérifier la progression des apprentissages et à vérifier le niveau de développement des compétences.

L'évaluation a deux fonctions principales, soit l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences.

Compte tenu des contextes variés dans lesquels l'élève est évalué, il est nécessaire de choisir la fonction appropriée à l'intention de l'évaluation et à la nature de la décision à prendre.

La fonction d'aide à l'apprentissage (ou l'évaluation formative)

En cours d'apprentissage, l'évaluation vise essentiellement à soutenir la progression de l'élève : elle représente une aide à l'apprentissage. Elle permet une régulation de la démarche d'apprentissage de l'élève et de la démarche pédagogique de l'enseignant. Ainsi, ce dernier vérifie jusqu'à quel point son intervention produit les effets escomptés sur les apprentissages des élèves et l'ajuste, si nécessaire. Il fournit régulièrement à ses élèves des informations sur leurs forces et sur leurs faiblesses et leur propose des mesures d'enrichissement et de soutien appropriées. De son côté, l'élève utilise cette rétroaction pour graduellement prendre en charge ses apprentissages.

C'est l'enseignant qui détermine le moment propice à ce type d'évaluation. Selon l'article 19 de la Loi sur l'instruction publique qui stipule que l'enseignant « a le droit de choisir les instruments d'évaluation des élèves qui lui sont confiés afin de mesurer et d'évaluer constamment et périodiquement les besoins et l'atteinte des objectifs par rapport à chacun des élèves qui lui sont confiés en se basant sur les progrès réalisés ».

Les instruments d'évaluation sont, notamment des tests, des grilles d'observation, des fiches d'autoévaluation, des petits exercices, etc. Ce qui est important, c'est l'information recueillie sur l'état des apprentissages de l'élève et la rétroaction qui lui est faite par l'enseignant dans les plus brefs délais.

L'évaluation effectuée pendant la formation pour aider à l'apprentissage ne doit pas servir à déterminer le résultat de l'évaluation définitive du module.

La fonction de reconnaissance des compétences

Vers la fin d'un module, l'évaluation vise à rendre compte du niveau d'acquisition de la compétence qui a fait l'objet d'apprentissage durant cette période. Elle s'inscrit dans une fonction de reconnaissance des compétences. Elle s'effectue en référence aux critères de performance ou de participation déterminés dans le programme d'études, selon les conditions d'évaluation qui y sont précisées. Il s'agit de vérifier si l'élève satisfait à ces exigences. Toutes les compétences décrites dans le programme d'études doivent être évaluées. Il est toutefois possible d'évaluer plus d'une compétence en même temps, en autant que chacune soit sanctionnée séparément.

L'évaluation de l'acquisition d'une compétence se fait à l'aide de tâches significatives qui intègrent toutes les dimensions importantes qui la composent.

L'évaluation aux fins de sanction d'une compétence est critérielle. Le Ministère détermine les critères devant servir à mesurer l'acquisition de chaque compétence. Ces critères visent à s'assurer que les aspects essentiels de la compétence sont acquis. Pour ce faire, il demande la collaboration de spécialistes de la profession issus de l'enseignement ou du marché du travail. Le Ministère cherche également à établir un consensus parmi les spécialistes de l'enseignement en invitant un échantillon représentatif de personnes à se prononcer sur les choix des critères retenus.

Pour soutenir la mise en application de ces critères, il propose une situation d'évaluation appropriée pour chaque compétence. La situation d'évaluation doit autant que possible placer l'élève dans le contexte qui sera le sien sur le marché du travail.

Les critères retenus pour la sanction sont ensuite présentés sous forme de tableau portant sur chaque compétence. Il s'agit *Tableaux d'analyse et de planification* (TAP) ou *Référentiel pour l'évaluation des apprentissages* (spécifications).

Le seuil de réussite est distinct pour chaque épreuve, compte tenu de la complexité de la tâche et de l'importance des critères d'évaluation.

Les critères et les seuils de réussite sont donc prédéterminés pour chaque compétence d'un programme d'études.

En formation professionnelle, la notation ainsi que l'expression des résultats de l'évaluation sont dichotomiques.

La complémentarité des fonctions de l'évaluation

Bien que les différentes fonctions de l'évaluation revêtent des caractéristiques distinctes, elles doivent être perçues comme complémentaires. En effet, ces différentes formes d'évaluation contribuent à la réussite de tous les élèves. Cependant, il est primordial de se concentrer sur l'évaluation en vue de favoriser l'apprentissage.

Le processus d'évaluation

Évaluer est un processus complexe qui se fonde en grande partie sur le jugement professionnel de l'enseignant. De ce fait, il est nécessaire que ce jugement soit balisé afin d'assurer la crédibilité des actions d'évaluation.

L'évaluation se caractérise par le processus suivant :

LA PLANIFICATION

LA PRISE D'INFORMATION ET SON INTERPRÉTATION

LE JUGEMENT

LA DÉCISION-ACTION

La planification

Planifier l'évaluation des apprentissages revient à établir d'abord l'intention de l'évaluation, c'est-à-dire à définir le but visé. De cette intention découlent les choix qui sont faits généralement par l'enseignant au moment de la planification. Au besoin, la planification est conçue par plusieurs enseignants ou personnes qui accompagnent l'élève dans ses apprentissages.

La planification consiste, ensuite, à choisir les moyens appropriés à l'évaluation des apprentissages en fonction de l'intention retenue. Ainsi, dans le respect des programmes d'études, il s'agit d'abord de circonscrire les objets d'évaluation et d'établir les moments et les méthodes pour réaliser la prise d'information et son interprétation, le jugement et la décision.

L'évaluation dans une perspective d'aide à l'apprentissage implique une planification souple et rigoureuse qui facilite son intégration aux activités d'apprentissage. Les activités d'évaluation menées dans le but de reconnaître des compétences requièrent une planification rigoureuse.

Elle doit permettre à l'enseignant de fournir la rétroaction et l'aide dont l'élève a besoin pour développer ses compétences.

La prise d'information et son interprétation

Cette étape consiste à recueillir des données sur les apprentissages des élèves et à leur donner un sens en les interprétant. Elle nécessite l'utilisation de méthodes de prise d'information et d'interprétation adaptées à la fonction de l'évaluation et à l'intention sous-jacente.

Dans un contexte d'évaluation en cours d'apprentissage, la prise d'information durant les activités permet à l'enseignant de faire les constats qui s'imposent. Les traces de l'apprentissage de l'élève sont conservées et les observations sont consignées au fur et à mesure, afin qu'elles soient disponibles au moment opportun.

L'interprétation critérielle

On compare les données sur l'apprentissage de l'élève avec ce qui est attendu : c'est l'interprétation critérielle. L'interprétation critérielle est utilisée dans différents contextes d'évaluation que ce soit en vue d'une aide à l'apprentissage ou de la reconnaissance des compétences.

La comparaison des résultats des élèves a peu de place dans une évaluation qui vise d'abord à les aider à apprendre en les informant sur leurs progrès, leurs réalisations et leurs difficultés, de manière qu'ils puissent ajuster leur démarche d'apprentissage. Ce qui importe, c'est de situer les apprentissages des élèves au regard de ce qui est attendu.

Le jugement

Bien qu'il constitue en soi une étape du processus d'évaluation, le jugement apparaît en filigrane tout le long de l'évaluation. Le jugement est présent dans la planification des situations d'apprentissage et d'évaluation, au moment des choix, des méthodes et des critères d'évaluation afin de les rendre pertinents et valides par rapport à l'intention d'évaluation. Enfin, le jugement permet de rendre compte des apprentissages et il conduit à prendre des décisions.

La décision-action

La décision constitue la finalité même de l'évaluation. La décision prise à la suite du jugement porté n'est pas de même nature selon les contextes d'évaluation : elle a tantôt une portée pédagogique, tantôt une portée administrative.

En situation d'aide à l'apprentissage, le jugement est souvent une appréciation à caractère informel et la décision qui en découle se traduit par une action de régulation de la démarche pédagogique ou d'apprentissage.

En situation de reconnaissance des compétences, les décisions ont un caractère formel et elles peuvent entraîner des conséquences importantes pour les élèves dans la poursuite de leur formation.

Comme évaluer c'est aussi informer, il est nécessaire de communiquer à l'élève les résultats et les décisions qui le concernent.

La sanction des études

Les diplômes en formation professionnelle

Les programmes d'études construits par compétences mènent à des diplômes ministériels, soit le diplôme d'études professionnelles (DEP) et l'attestation de spécialisation (ASP). Ces titres donnent accès au marché du travail.

Le Ministère délivre également, sur recommandation de l'établissement d'enseignement, l'attestation de formation professionnelle (AFP) qui mène à l'exercice d'un métier semi-spécialisé. De plus, les commissions scolaires peuvent concevoir et mettre en œuvre un programme d'études de courte durée menant à l'exécution de tâches spécialisées, reliées à un poste de travail. Cette formation conduit à une attestation d'études professionnelles (AEP) délivrée par la commission scolaire. Ces deux types de programmes sont élaborés par compétences.

La responsabilité de l'évaluation des compétences

La responsabilité de l'évaluation pour la reconnaissance d'une compétence revient à l'enseignant. Le rôle de l'enseignant en évaluation des apprentissages est donc majeur et essentiel.

Le Ministère peut préparer et imposer des épreuves de sanction. La rédaction de ces épreuves se fait en collaboration avec des spécialistes de l'enseignement. Tout comme pour les critères d'évaluation, le contenu des épreuves est soumis à un groupe représentatif d'enseignants invités par le Ministère à se prononcer sur sa qualité.

Par ailleurs, dans tous les cas où le Ministère ne produit pas d'instruments d'évaluation servant à la sanction des études, l'établissement d'enseignement joue également un rôle important puisqu'il en est responsable. L'établissement est appelé à soutenir les enseignants dans l'appropriation du programme d'études, dans la planification des apprentissages et de l'évaluation et dans l'application de pratiques évaluatives de qualité.

Pour en savoir plus, veuillez consulter la Politique d'évaluation des apprentissages, MELS, 2003

http://www.meq.gouv.qc.ca/lancement/PEA/13-4602.pdf

La Banque d'instruments de mesure (BIM)

En formation professionnelle, en vue d'aider les établissements d'enseignement à assurer leur responsabilité en évaluation des apprentissages, la Société GRICS a développé à l'intérieur de la banque d'instruments de mesure (BIM-FP) des activités spécifiques visant l'élaboration et la diffusion d'épreuves de sanction pour les modules dont l'évaluation est sous la responsabilité de l'établissement d'enseignement. Les principales caractéristiques de ce service sont les suivantes :

- concertation entre les commissions scolaires pour le développement d'épreuves;
- participation active des enseignants à la production des contenus des épreuves;
- disponibilité d'épreuves prêtes à être utilisées et de qualité uniforme.

Vous pouvez prendre connaissance des épreuves disponibles dans chacun des programmes d'études en vous rendant à l'adresse suivante :

http://bimenligne.qc.ca/fr/fp/Pages/default.aspx

et en cliquant sur Liste des épreuves et sur le secteur dont fait partie votre programme d'études.

Les instruments pour l'évaluation des compétences

Pour des modules comportant une compétence traduite en comportement, deux types d'épreuves sont utilisés, soit des épreuves pratiques et des épreuves écrites (connaissances pratiques).

Pour les modules comportant une compétence traduite en situation des situations de mise en oeuvre sont utilisées (participation).

Donc en formation professionnelle, nous retrouvons trois types d'épreuves :

- pratique;
- écrite (connaissances pratiques);
- situation de mise en œuvre (participation).

Chaque type d'épreuve est composé de différents documents tels :

- cahier de l'examinatrice ou de l'examinateur;
- cahier de la candidate ou du candidat;
- fiche d'évaluation (grille d’évaluation de la participation);
- fiche de travail, s'il y a lieu.

La banque d'instruments de mesure de la Société GRICS vous offre des modèles (blancs d'épreuves) à partir desquels vous pouvez élaborer vos épreuves. Vous pouvez télécharger ces fichiers de modèles en format Microsoft Word en vous rendant sur le site à l'adresse suivante :

http://bimenligne.qc.ca/fr/fp/Pages/Modeles.aspx

Il se peut aussi que votre commission scolaire ait produit des blancs d'épreuves.

Les épreuves imposées par le Ministère doivent obligatoirement être utilisées chaque fois qu'elles sont offertes.

Pour les modules dont la préparation de l'épreuve ne relève pas du Ministère, l'établissement d'enseignement prépare les épreuves de sanction selon ses normes et modalités d'évaluation ou encore utilise des épreuves préparées par la société GRICS. Cependant, quelque soit la provenance de l'épreuve de sanction, elle doit être construite conformément aux tableaux de spécifications (TAS) ou aux tableaux d'analyse et de planification (TAP), selon le programme, fournis par le Ministère et aux indications fournies dans les descriptions d'épreuves.

La notation et l'expression des résultats

En formation professionnelle, la notation ainsi que l'expression du résultat de l'évaluation sont dichotomiques, c'est-à-dire, que les résultats s'expriment sous forme de deux catégories possibles. La personne obtient pour chaque élément évalué la totalité des points ou 0 pour chaque unité de notation et elle reçoit un verdict de succès ou d'échec à l'épreuve selon qu'elle a atteint ou non le seuil de réussite.

Le seuil de réussite à une épreuve de sanction peut varier d'une épreuve à l'autre compte tenu de la compétence à acquérir. Les seuils de réussite sont établis par voie de consensus et validés par les spécialistes qui ont élaboré et validé les épreuves. Le seuil de réussite est donc la limite à partir de laquelle on considère une performance acceptable au seuil d'entrée sur le marché du travail.

Cependant, la prise en considération de certains facteurs comme la difficulté de la réalisation, les pondérations attribuées aux différents objets d'évaluation retenus, les exigences du métier peuvent être pris en compte pour justifier le seuil de réussite.

La mention « échec » ne peut être attribuée à un élève que s'il a été soumis à l'évaluation. L'abandon ou l'absence à une épreuve ne peut justifier un échec.

La transmission des résultats

L'établissement d'enseignement transmet au Ministère pour chaque personne le résultat « échec » ou « succès » pour chaque compétence du programme d'études.

Le Ministère publie un relevé de notes pour chaque personne. Au plus, quatre relevés de notes sont envoyés à l'élève en cours d'année. Lorsqu'une personne a acquis toutes les compétences du programme d'études, elle se voit décerner le diplôme d'études professionnelles (DEP) dans son programme d'études.

Le droit de reprise

Toute personne qui échoue à une épreuve de sanction a droit de reprise. Veuillez consulter le document « Normes et modalités d'évaluation des apprentissages » de votre établissement pour connaître les modalités. Consulter votre conseiller pédagogique pour obtenir ce document.

Ce que vous devez savoir…

Les équivalences

Le Ministère permet d'attribuer des équivalences en vue de l'obtention d'un diplôme d'études professionnelles pour des acquis scolaires qui ont déjà été sanctionnés par une autorité compétente.

Il appartient au Ministère de déterminer les cours admis en équivalence. Aucun diplôme ne peut être obtenu uniquement par la voie des équivalences. Au moins une compétence du programme d'études menant à l'obtention du diplôme visé, doit faire l'objet d'une évaluation et être réussie.

Tous les établissements d'enseignement transmettent au Ministère des équivalences selon les procédures en vigueur. Veuillez consulter le document « Normes et modalités d'évaluation des apprentissages » de votre établissement pour connaître les modalités.

Les mesures d'adaptation et les exemptions

Le MELS reconnaît que les élèves qui ont des besoins particuliers peuvent bénéficier de mesures d'adaptation pour effectuer leurs apprentissages ou pour démontrer leurs compétences.

De plus, le MELS peut accorder aux élèves qui ont une déficience une exemption de l'obligation de maîtriser une compétence d'un programme d'études professionnelles.

Si vous considérez qu'un élève peut bénéficier d'une mesure d'adaptation ou d'exemption, veuillez en informer la direction de votre établissement.

Coin du praticien

1. Donner les cinq étapes du processus d'évaluation des apprentissages.
   1. _____
   2. _____
   3. _____
   4. _____
   5. _____

2. Expliquer à quoi sert l'évaluation ayant pour fonction l'aide à l'apprentissage?

   _____

   _____

3. À quel(s) moment(s) peut-on utiliser l'évaluation ayant pour fonction l'aide à l'apprentissage?

   _____

   _____

4. Expliquer à quoi sert l'évaluation ayant pour fonction la reconnaissance des compétences.

   _____

   _____

5. À qui revient la responsabilité de rédiger les épreuves de sanction en formation professionnelle?
   A. Enseignant seulement
   B. Enseignant et MELS, selon le cas
   C. Enseignant, MELS, BIM, selon le cas
   D. Commission scolaire

   Réponse : _____

6. Quels sont les trois types d'épreuves de sanction utilisés en formation professionnelle?
   1. _____
   2. _____
   3. _____

7. Que signifie le terme « pondération » en formation professionnelle?

_____

_____

8. En formation professionnelle, la notation et l'expression des résultats sont « dichotomiques ». Que veut dire le mot « dichotomique »?

_____

_____

9. Qu'est-ce qu'un seuil de réussite?

_____

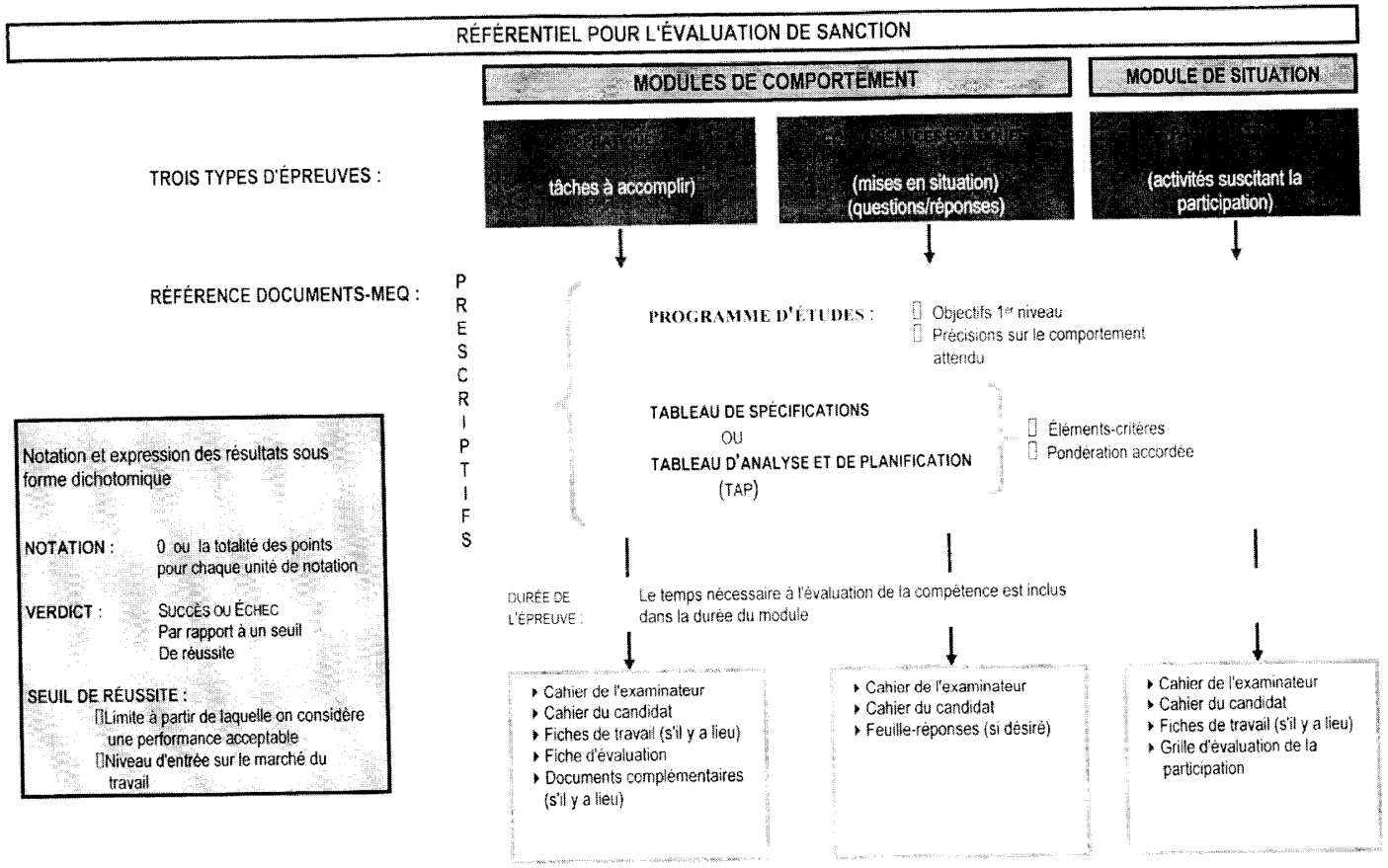
_____

10. Qu'arrive-t-il si l'élève est absent à l'épreuve de sanction?

_____

_____

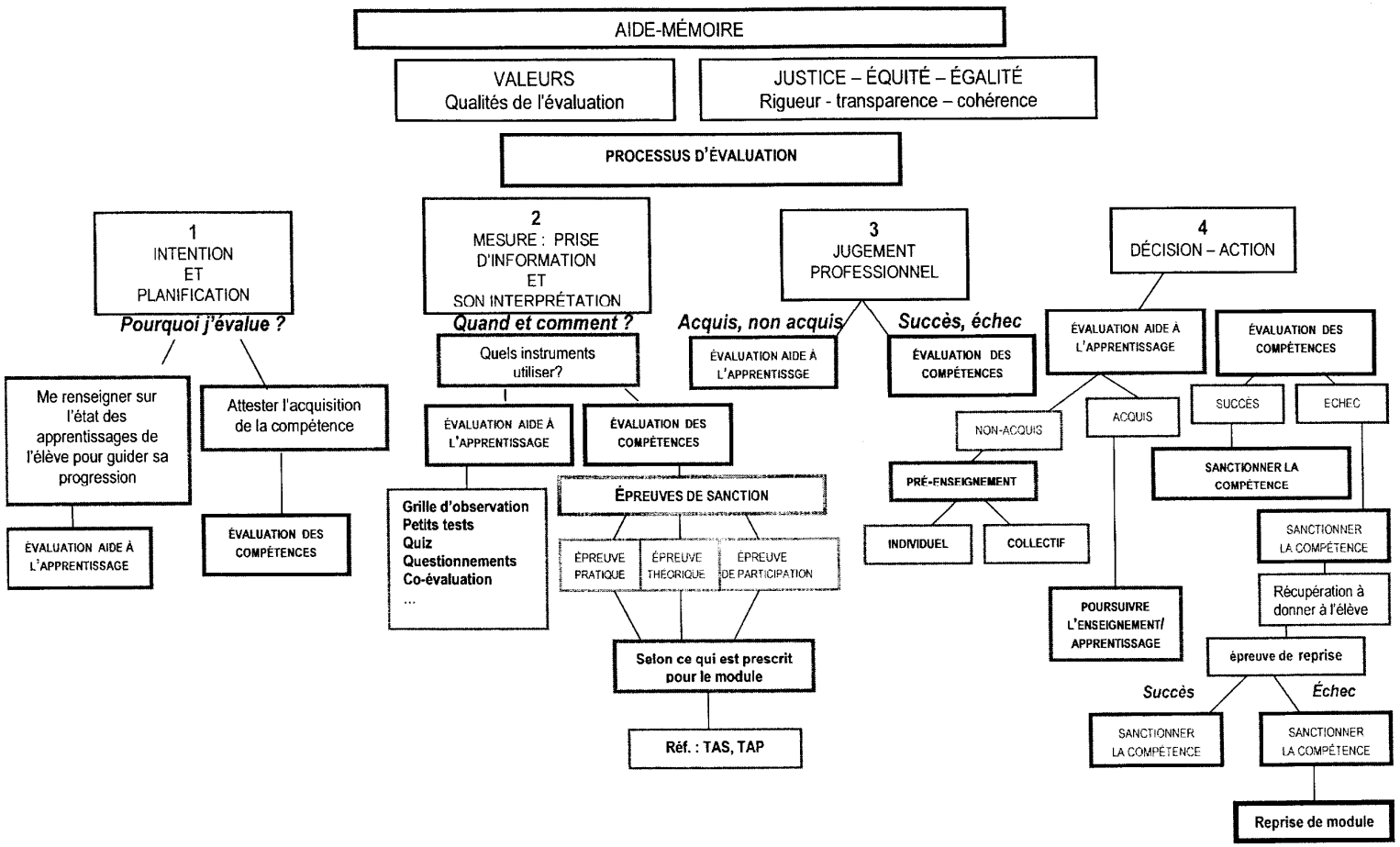
Référentiel pour l'évaluation de sanction



LES EPREUVES SONT VALIDÉES PAR LE CONSEILLER PÉDAGOGIQUE

- Concordance des composantes de l'épreuve avec les données du tableau de spécifications ou du TAP et l'objectif de 1er niveau
- Analyse du seuil de réussite
- Conformité des questions et des consignes aux règles de la docimologie
- Examen de la faisabilité

Aide mémoire



Seuil de réussite : Limite à partir de laquelle on considère une performance acceptable par rapport au seuil d'entrée sur le marché du travail	**Notation dichotomique** : Expression des résultats en 2 catégories : (oui ou non) (0 ou 5) (succès ou échecs)	**Interprétation critériée** : Comparer les résultats à des critères pré-déterminés sans référence aux élèves du groupe

Chapitre 7 – Internet et la formation professionnelle

Table des matières abrégée

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport **1**
La formation professionnelle et technique 1
Les publications 1
Le cadre réglementaire 1
Les programmes d'études 1
Inforoute de la formation professionnelle et technique **2**
RÉCIT-FP **3**
Qu'est-ce que le RÉCIT? 3
Le mandat du Service national du RÉCIT – FP 3
Quelques réalisations 3
Sites Internet **4**
Sites des commissions scolaires des régions de Laval, des Laurentides et de Lanaudière 4
Associations 4
Emploi 4
Évaluation 4
Formation à distance 4
Formation professionnelle 4
Maisons d'édition 5
Moteurs de recherche 5
Organismes 5
Pédagogie 5
Sites de références 6
TIC 6
Universités 6
Volumes **6**
Adresses utiles **8**
Sigles et acronymes **9**
Associations professionnelles d'enseignants **11**

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport offre, sur son site Internet quatre sections concernant la formation professionnelle.

La formation professionnelle et technique

Cette section présente la mission du secteur et quelques autres renseignements liés à la FPT au Québec ainsi qu'un lexique de la FPT.

Les publications

Cette section regroupe des publications officielles du secteur en format PDF, avec la possibilité d'effectuer des recherches. On y retrouve des documents d'ordre général ainsi que d'autres accessibles dans une section sécurisée; pour cette dernière, il faut obtenir un mot de passe. Pour ce faire, consultez votre conseiller pédagogique.

Le cadre réglementaire

Le cadre réglementaire présente le *Régime pédagogique de la formation professionnelle*, *l'Instruction de la formation professionnelle* et le *Guide administratif – programmes de formation préparant à l'exercice de métiers semi-spécialisés*.

Le personnel scolaire peut aussi poser, dans cette section, des questions concernant ces documents à caractère législatif.

Les programmes d'études

Cette section présente des liens vers différents répertoires de programmes d'études, soit le site de l'Inforoute FPT et le site de la Direction de l'enseignement collégial.

http://www3.mels.gouv.qc.ca/fpt/

Inforoute de la formation professionnelle et technique

L'inforoute FPT est un projet spécial de développement d'un réseau télématique de la formation professionnelle et technique au Québec. Résultant d'une collaboration entre la Direction générale de la formation professionnelle et technique, du Collège de Bois-de-Boulogne et de la Commission scolaire des Hautes-Rivières, l'Inforoute FPT remplit, notamment par son site Internet, les fonctions suivantes :

- maintenir et développer un réseau de télécommunication moderne et interactif au service du monde de la formation professionnelle et technique au Québec;
- faciliter et augmenter les possibilités d'échanges d'information en matière de formation professionnelle et technique aux niveaux local, régional, national et international;
- recueillir, échanger et diffuser des renseignements sur la formation professionnelle et technique provenant du MELS, d'établissements des réseaux québécois de l'éducation et d'autres partenaires;
- favoriser la recherche, le développement et l'expérimentation d'outils pédagogiques liés aux nouvelles technologies de l'information en formation professionnelle et technique;
- faire connaître et reconnaître la formation professionnelle et technique au Québec et à l'étranger;
- diffuser de l'information sur les projets de recherche, les projets expérimentaux, les outils didactiques, les programmes, les méthodes et moyens liés à la formation professionnelle et techniques et favoriser la réalisation de tels projets.

www.inforoutefpt.org

RÉCIT-FP

Qu'est-ce que le RÉCIT?

Le RÉCIT est un réseau de personnes-ressources dans les commissions scolaires dédié au développement des compétences par l'intégration des technologies de l'information et de la communication.

Le mandat du Service national du RÉCIT – FP

- Favoriser un réseau d'échanges entre les intervenantes et les intervenants de la formation professionnelle.
- Mettre à jour et diffuser de l'information ayant un lien pertinent avec la formation professionnelle.
- Assurer une veille technologique de qualité.
- Mettre à la disposition de sa clientèle un éventail d'outils pédagogiques.
- Organiser et offrir de la formation qui facilite l'intégration et l'utilisation des technologies de l'information.

Quelques réalisations

- Français animé
- Analyse de systèmes
- Expérimentations vidéos : la démonstration, l'entrevue
- Vidéos en imprimerie
- Desserts à la carte
- L'armoire à médicaments
- Attention, plancher glissant !
- Études de cas sur l’hygiène et la salubrité

www.csdhr.qc.ca/recit

Sites Internet

Au moment de la rédaction de ce guide, chacun des sites présentés avait été visité. Incidemment, certains des sites auront peut-être changé d'adresse. Si à l'occasion de la visite d'un site vous constatez un changement d'adresse, nous vous invitons à nous avertir. Bonne navigation!

Sites des commissions scolaires des régions de Laval, des Laurentides et de Lanaudière

Commission scolaire de Laval	http://www.cslaval.qc.ca
Commission scolaire de la Rivière-du-Nord	http://www.formationrivieredunord.com/
Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles	http://cssmi.qc.ca
Commission scolaire des Affluents	http://csaffluents.qc.ca
Commission scolaire des Laurentides	http://www.cslaurentides.qc.ca
Commission scolaire des Samares	http://www.cssamares.qc.ca/site/
Commission scolaire Pierre-Neveu	http://www.cspn.qc.ca

Associations

Association prof. d'enseignantes et enseignants en FPT	http://www.inforoutefpt.org/associations
AQUOPS	http://www.aquops.qc.ca/
CNIPE	http://www.insertion.qc.ca/

Emploi

Jobboom	http://www.jobboom.com
Monster (offres d'emploi)	http://french.monster.ca
Placement étudiant du Québec	http://emploietudiant.qc.ca/fr/accueil.asp
Guichet emploi (Canada)	http://www.jobbank.gc.ca/Intro_fra.aspx
Relance au secondaire en formation professionnelle	http://www.MELS.gouv.qc.ca/Relance/Secondaire/RelSec.htm

Évaluation

Banque d'instruments de mesure (BIM)	http://bimenligne.qc.ca/fr/fp/Pages/default.aspx

Formation à distance

SOFAD	http://www.sofad.qc.ca
Répertoire international de la formation à distance	http://www.cursus.edu

Formation professionnelle

Alternance travail-études	http://www.inforoutefpt.org/ate/
Inforoute FPT	http://www.inforoutefpt.org
Ministère de l'Éducation du Québec	http://www.MELS.gouv.qc.ca
RÉCIT FP	http://www.csdhr.qc.ca/recit

Maisons d'édition

Centre d'élaboration des moyens d'enseignement	http://cemeq.qc.ca
Chenelière Éducation	http://www.cheneliere.ca/main.cfm
Pédagolivres	http://www.pedagolivres.com/

Moteurs de recherche

Google	http://www.google.ca
La toile du Québec	http://toile.qc.ca

Organismes

Commission de la santé et de la sécurité du travail	http://www.csst.qc.ca
Commission des normes du travail	http://www.cnt.gouv.qc.ca
CRIQ (centre de recherche industriel du Québec)	http://www.criq.qc.ca/
CSQ (centrale des syndicats du Québec)	http://csq.qc.net
Institut de la statistique du Québec	http://stat.gouv.qc.ca
Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale	http://www.mess.gouv.qc.ca
Office québécois de la langue française	http://www.olf.gouv.qc.ca/
Office national du film	http://www3.onf.ca/splash/splash.php
Portail du gouvernement du Québec	http://www.gouv.qc.ca/portail/quebec/pgs/commun
Publications du Québec	http://www.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/
Statistiques Canada	http://www.statcan.gc.ca/

Pédagogie

Apprendre	http://apprendre.free.fr
Apprentissage coopératif	http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/coop/2app_coo/cadre2.htm
Apprentissage par projet	http://tecfa.unige.ch/perso/lombardf/ped_projet/
Discas (site pédagogique)	http://www.csrdn.qc.ca/discas/tdm.html
Enseignement stratégique	http://recit.csdps.qc.ca/~reformecsdps/IMG/pdf/Strategie_enseignement-apprentissage.pdf
Chantier pédagogique	http://www.lmg.ulg.ac.be/competences/chantier/
Gestion de classe	http://www.csmb.qc.ca/gesclasse/html/thematiques/index.htm#
Modèle d'intervention pour l'enseignement et apprentissage	http://www.tact.fse.ulaval.ca/coopere/modele/page1a.htm
SUPOR (suivi pédagogique organisé)	http://www.supor.org
Vie pédagogique	http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/149/index.asp
Appui-motivation	http://motivation.aquops.qc.ca/cgi-bin/WebObjects/ZoomMotivation.woa/wo/4.0.4.9.1.0.1.0.0
En route vers la réussite (méthodes de travail scolaire)	http://www.cegepadistance.ca/pourmieuxreussir/bloc4.html

Sites de références

Carrefour éducation	http://carrefour-education.qc.ca/
Centre collégial de développement de matériel didactique	http://www.ccdmd.qc.ca
Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire	http://www.ulaval.ca/crires
Centre de recherche inter universitaire sur la formation	http://www.crifpe.ca/
Dictionnaire Larousse	http://www.larousse.fr
Dictionnaire des synonymes	http://www.crisco.unicaen.fr/cgi-bin/cherches.cgi
Encyclopédie Hachette	http://www.ehmelhm.hachette-multimedia.fr/infos/accueil
Fondation de l'entrepreneurship	http://www.entrepreneurship.qc.ca
Français (exercices interactifs et autocorrection)	http://www.educaserve.com
Librairie Renaud-Bray	http://www.renaud-bray.com/accueil.aspx
L'Infobourg de l'éducation	http://www.infobourg.qc.ca

TIC

Atout Micro (le magazine des utilisateurs d'ordinateurs)	http://www.atoutmicro.ca
Banque d'images pédagogiques et de scénarios	http://www.bips-edu.fr/index.htm
Internet et le droit d'auteur	http://www.meq.gouv.qc.ca/drd/aut/internet.html
La vitrine technologie-Éducation	http://ntic.org
Netquiz pro (CCDMD)	http://www.ccdmd.qc.ca/ressources/?id=1119

Universités

Télé-Université	http://www.teluq.uquebec.ca
Université de Montréal	http://www.umontreal.ca
Université de Sherbrooke	http://www.usherbrooke.ca
Université du Québec à Montréal	http://www.uqam.ca

Volumes

ARCHAMBAULT, Jean et CHOUINARD, Roch. *Vers une gestion éducative de la classe*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, 1996, -232 p. –ISBN 2-89105-615-9

ARPIN, Lucie et CAPRA, Louise. *L'apprentissage par projets*, Chenelière /McGraw-Hill, Montréal, 2001, 259 p.

DEVELEY, Michel. *Peut-on former les enseignants?*, 3e édition, ESF éditeur, Paris, 1996, 156 p. ISBN 2-7107-1038-5

HENSLER, Hélène et THERRIAULT, Annie. *Guide de planification d'une leçon*, Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, 1997, 52 p.

HOWDEN, Jim et KOPIEC, Marguerite. *Structurer le succès – Un calendrier d'implantation de la coopération*, Chenelière/McGraw-Hill, Montréal, 1999, 185 p.

HOWDEN, Jim et MARTIN, Huguette. *La coopération au fil des jours*, Chenelière/McGraw-Hill, Montréal, 1997, 265 p.

JENSEN, Eric. *Le cerveau et l'apprentissage*, Chenlière/McGraw-Hill, Montréal, 2001, 137 p.

LASNIER, François. *Réussir la formation par compétences*, Guérin éditeur ltée, Montréal, 2000, 485 p.

LEGENDRE, Rénald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2e édition, Guérin éditeur ltée, Montréal, 1993, 1500 p.

MARTIN, Lyne. *La motivation à apprendre : plus qu'une simple question d'intérêt!*, Montréal CECM, 1994, 400 p. –ISBN 2-921503-65-4. CSDM, article 800-800.

MCGRATH, Helen et NOBLE, Toni. *Huit façons d'enseigner, d'apprendre et d'évaluer – 200 stratégies utilisant les niveaux taxonomiques des intelligences multiples*, Chenelière Éducation, 2008, 304 pages.

MORISSETTE, Rosée. *Accompagner la construction des savoirs*, Chenelière Éducation, Montréal, 2002, 218 pages

OUELLET, Yolande. *Cadre de référence en enseignement stratégique*. Vie pédagogique 104, septembre-octobre 1997, p. 4-11.

PERRENOUD, Philippe. *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, ESF éditeur, Paris, 1999, 188 p. – ISBN 2-7101-1317-1.

PRESSEAU, Annie – sous la direction. *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*, Chenelière/McGraw Hill, 2004, 250 pages.

RAYNAL, Françoise et RIEUNIET, Alain. Pédagogie : *dictionnaire des concepts clés*, 2e édition, ESF éditeur, Paris, 2001, 420 p.

SAINT-ONGE, Michel. *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils?*, 2e édition, Éditions Beauchemin ltée, Laval, 1993, 123 p. –ISBN 2-7616-0534-9.

SCALLON, Gérard. L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, Edition du Renouveau pédagogique Inc., Montréal, 2004, 342 pages.

SMITH, Franck. *La compréhension et l'apprentissage*. Un cadre de référence pour l'enseignement, Montréal, HRW, 1975. –ISBN 0-03-929589-3. Traduit et adapté par Alain Vézina.

SOUSA, David A.. *Un cerveau pour apprendre – comment rendre le processus enseignement-apprentissage plus efficace*, Chenelière Éducation, Montréal, 2002, 322 pages.

TARDIF, Jacques. *Intégrer les nouvelles technologies de l'information*. *Quel cadre pédagogique?*, Paris, ESF, 1998, 128 p., -ISBN 2-7101-1291-4.

TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éditions Logiques, 1992, 474 p. –ISBN 2-89381-060-8.

TARDIF, Jacques. *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Éditions Logiques, 1999, 474 p. – ISBN 2-89381-611-8.

VIAU, Rolland. *La motivation en contexte scolaire*, Saint-Laurent (Québec) : ERPI, 1994, 221 p. –ISBN 2-7613-0834-4.

Adresses utiles

Centrale des syndicats du Québec
9405, rue Sherbrooke Est
Montréal (Québec) H1L 6P3
Téléphone : (514) 356-8888
Télécopie : (514) 356-9999

Commission administrative des régimes de retraite et d'assurances
475, rue Saint-Amable
Québec (Québec) G1R 5X3
Téléphone : 1 800 463-5533
Télécopie : (418) 644-3839

Ministère de l'Éducation
Direction régionale Laval–Laurentides–Lanaudière
300, rue Sicard, bureau 200
Sainte-Thérèse (Québec) J7E 3X5
Téléphone : (450) 430-3611
Télécopie : (450) 430-4005

Ministère de l'Éducation (Québec)
1035, rue de la Chevrotière, 12e étage
Québec (Québec) G1R 5A5
Téléphone : (418) 643-7095
Télécopieur : (418) 664-0885

Université de Montréal
C.P. 6128, succ. A
Montréal (Québec) H3C 3J7
Registraire : (514) 343-7076

SSQ (assurances)
2525, boul. Laurier
Case postale 10500
Sainte-Foy (Québec) G1V 4H6
Téléphone : 1 800 380-2588

Les Publications du Québec
1000, route de l'Église, bureau 500
Québec (Québec) G1V 3V9
Téléphone : 1 888 272-1373
Télécopie : (514) 333-9795

Ministère de l'Éducation (Montréal)
600, rue Fullum, 9e étage
Montréal (Québec) H2K 4L1
Téléphone : (514) 873-4630
Télécopie : (514) 864-1612

Université du Québec à Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal
1205, rue Saint-Denis
Montréal (Québec)
Téléphone : (514) 987-3611
Télécopieur : (514) 987-7801
Lucien Aubé, responsable B.E.P

Université de Sherbrooke
2500, boul. de l'Université
Sherbrooke (Québec) J1K 2R1
(819) 821-8000, poste 62422
(819) 821-7121
Marc Tardif, responsable du B.E.P.

Sigles et acronymes

Sigle, acronyme	Signification
AEC	Attestation d'études collégiales
AENS	Attestation d'équivalence de niveau de scolarité
AFE	Aide financière aux études
ASP	Attestation de spécialisation professionnelle
ASP construction	Association paritaire pour la santé et la sécurité au travail du secteur de la construction
ATE	Alternance travail-études
BIM	Banque d'instruments de mesure
CE	Conseil d'établissement
CEGEP	Collège d'enseignement général et professionnel
CEMEQ	Centre d'élaboration des moyens d'enseignement du Québec
CSQ	Centrale des syndicats du Québec
CFG	Centre de formation générale
CFP	Centre de formation professionnelle
CLD	Centre local de développement
CLE	Centre local d'emploi
CRAIE	Centre de recherche appliquée en instrumentation de l'enseignement
CS	Commission scolaire
CSST	Commission de la santé et de la sécurité du travail
DC	Directeur de centre
DCFP	Déclaration de clientèle de la formation professionnelle
DCS	Déclaration de clientèle des jeunes de la formation générale
DEC	Diplôme d'études collégiales
DEP	Diplôme d'études professionnelles
DES	Diplôme d'études secondaires
DFGA	Direction de la formation générale des adultes
DG	Directeur général
DGA	Directeur général adjoint

Sigle, acronyme	Signification
DGFPT	Direction générale de la formation professionnelle et technique
DRLLL	Direction générale de Laval–Laurentides–Lanaudière
DSE	Direction de la sanction des études
EHDAA	Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage
ETP	Équivalent temps plein
FG	Formation générale
FP	Formation professionnelle
GIDE	Système de gestion de l'identification de l'élève
GRICS	Société de gestion du réseau informatique des commissions scolaires
IPIQ	Institut de protection des incendies du Québec
ITHQ	Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec
MELS	Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport
RAC	Reconnaissance des acquis et des compétences
SAGE	Système de sanction des études des adultes de la formation générale
SAJE	Service d'aide aux jeunes entrepreneurs
SEA	Service d'éducation des adultes
SESAME	Système de sanction des études au ministère de l'Éducation (formation générale des jeunes et formation professionnelle)
SFPT	Secteur de la formation professionnelle et technique (ancienne DGFPT)
SIS	Services d'intégration socioprofessionnelle
SOFAD	Société de formation à distance
SRAFP	Service régional admission en formation professionnelle
SRAM	Service régional d'admission de Montréal (collégial)
TAP	Tableaux d'analyse et de planification
TAS	Tableaux de spécifications
TDG	Test de développement général
TENS	Test d'équivalence de niveau de scolarité

Associations professionnelles d'enseignants

ACDEC : Association Canadienne de l'Enseignement Coopératif

ACOC : Association des conseillers et conseillères d'orientation du collégial

AECMQ : Association des enseignants des métiers et occupations de la construction, du meuble et du bois-ouvré du Québec

AEESICQ : Association des enseignantes et enseignants en soins infirmiers des collèges du Québec

AEIQ : Association des enseignants en imprimerie du Québec

AEMCQ : Association des enseignants des métiers de la construction du Québec

AERCQ : Association des enseignants en réfrigération et climatisation du Québec

APPAC : Association professionnelle des professeurs(es) d'administration au collégial

APEC : Association professionnelle des enseignantes et enseignants en commerce

APEEMQ : Association professionnelle des enseignants en équipement motorisé du Québec

APEMIQ : Association pour les enseignants en mécanique industrielle du Québec

APSQ : Association pour l'enseignement de la science et de la technologie au Québec

AQAET : Association québécoise de l'alternance études - travail

AQEE : Association québécoise des enseignants en électrotechnique

AQISEP : Association québécoise d'information scolaire et professionnelle

AQPPDT : Association québécoise des professeures et des professeurs de dessin technique

AQPS : Association québécoise des professeurs de santé

AQPSE : Association québécoise des professeurs de soins esthétiques

Pour connaitre les services offerts par ces associations et accéder à leurs coordonnées :

http://www.inforoutefpt.org/associations