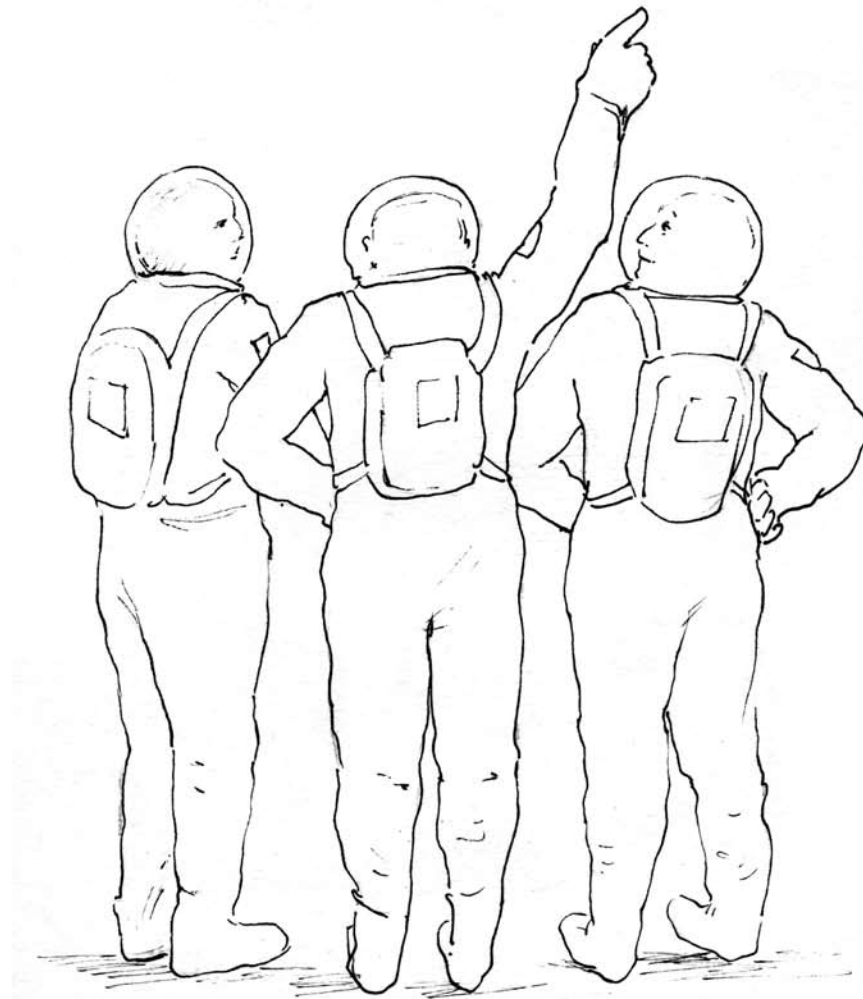


ANNEXES



ANNEXE A

Présentation du principe de la congruence (extraits de Power, 2005 et de Power, 1996).

1. Le concept de la congruence

Le terme congruence existe déjà dans la littérature francophone du domaine des sciences de l'éducation (Brien, 1992; Girard et al, 1992; Morissette, 1984; Nadeau, 1988; Scallon, 1988a; Tousignant, 1984). Il est d'ailleurs défini dans le Dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre, 1994 : 89) comme étant la « correspondance entre un attribut et la partie d'un instrument qui prétend mesurer cet attribut ». Il est également défini comme étant « un degré élevé d'harmonisation entre objectifs de plusieurs niveaux (buts, objectifs généraux et objectifs spécifiques) » (Morissette, 1984 : 42) ou entre « objectifs spécifiques et éléments de contrôle » (Tousignant, 1984 : 132). Ces définitions sont toutefois assez restreintes et une extrapolation du terme semble non seulement possible, mais potentiellement enrichissante.

Dans le cadre de cette recherche, le concept de la congruence se définit comme l'existence d'un haut degré de recoupement entre les sous-fonctions de la planification, de l'enseignement et de l'évaluation. Cela veut dire que, pour être congruents dans leur pratique professionnelle d'enseignement, les professeurs doivent s'efforcer d'évaluer leurs étudiants uniquement d'après ce qui a été enseigné. En d'autres termes, ils doivent le faire en fonction de ce qu'ils ont planifié lors du processus du design pédagogique de leur cours. Plus le degré de recoupement entre les trois sous-fonctions est élevé, plus il y aura congruence. L'utilisation de cette définition du concept de la congruence de même qu'une application plus large sous la forme d'un principe qui illustre son importance dans le travail quotidien des professeurs permet de comprendre l'utilité d'intégrer un modèle de design pédagogique à la pratique des professeurs dans les établissements bimodaux (offrant à la fois des cours sur campus et en ligne).

Certains spécialistes du domaine (Kellaghan, Shufflebeam et Wingate, 2002) affirment que le sens attribué au principe de congruence tel qu'il est présenté ici existe déjà dans le terme « validité », soit

« validité de contenu » ou « validité de construit » ou même « communalité ». Cependant, ces termes ont un sens trop restreint par rapport au sens plus global que nous voulons donner au concept de congruence dans cette présentation, soit une harmonisation entre les trois sous-fonctions relevant de la fonction pédagogique des professeurs, et ce, en vue de réduire le degré de distance transactionnelle entre apprenants et enseignants, notamment, mais non exclusivement, en situation d'enseignement à distance et d'apprentissage en ligne.

1.1 La congruence et les trois sous-fonctions pédagogiques des professeurs

Dans cette partie, le principe de la congruence est examiné à la lumière de trois sous-fonctions pédagogiques des professeurs d'université : la planification de l'enseignement; l'enseignement (y compris l'encadrement des apprenants); l'évaluation des performances des apprenants. Les caractéristiques d'une pratique professionnelle congruente sont présentées de même que les conséquences d'un manque de congruence. Cet exercice vise à démontrer le besoin non seulement d'appliquer un modèle de design pédagogique, à savoir le besoin de planifier l'enseignement aussi bien offert sur campus qu'à distance, mais aussi d'utiliser les produits de cette planification lors du processus d'enseignement et d'évaluation des apprenants.

1.1.1 La sous-fonction de la planification

La sous-fonction « planification » dans le principe de la congruence est synonyme de design pédagogique et elle correspond étroitement au concept de structure chez Moore. Elle vise, entre autres, l'identification, la mise en séquence et l'enchaînement ordonné de l'ensemble des savoirs (savoir, savoir-faire et savoir-être) dont l'acquisition est ciblée par les objectifs. Il s'agit de l'étape préalable à l'enseignement du cours (Prégent, 1990). La sous-fonction « planification » consiste donc à délimiter la structure de base du cours, ce qui aboutira par la suite au développement d'un plan de cours et des ressources didactiques requises. Cette sous-fonction peut être divisée en trois types de planification d'activités spécifiques : la planification des activités d'enseignement, la planification des activités d'encadrement et la planification des activités d'évaluation. Tous les professeurs font de la planification, qu'ils enseignent sur campus ou à distance. Toutefois, le fait d'enseigner à distance nécessite habituellement un niveau de planification qui est supérieur à celui requis par l'enseignement traditionnel sur campus (NCES, 1998¹⁷). Selon la

17. « Faculty interest groups have suggested that faculty workload may increase as distance education proliferates. In particular, some have concluded that distance education offerings require a disproportionate investment of time and effort on the part of faculty members, even when compared with classroom courses of comparable size, content, and credit ». (NCES, 1998).

figure 1, le processus de planification (ou de design pédagogique) dans une situation d'enseignement sur campus est habituellement amorcé par les professeurs avant le début des cours, mais d'une manière partielle. Une fois que le cours est commencé et au fur et à mesure que les processus d'enseignement et d'encadrement se déroulent, le processus de planification se poursuit et s'intensifie de semaine en semaine, tout au long du cours (McKeachie, 1994; Power, 1987, 1998b, 2003).

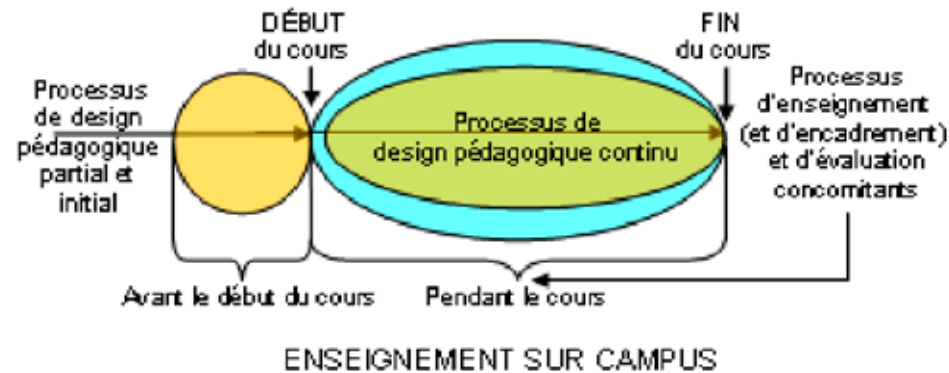


Figure 1. Le processus de planification de l'enseignement dans une université traditionnelle (UT)

Cette situation est à l'opposé du processus de planification d'un cours diffusé à distance (Keegan, 1986; Peters, 1983) dans lequel un modèle de design pédagogique (selon l'approche ADDIÉ¹⁸) est appliqué et suivi de manière complète pour toutes les activités du cours. La figure 2 représente la situation de l'enseignement à distance où il y a séparation complète entre les processus de planification et de diffusion.

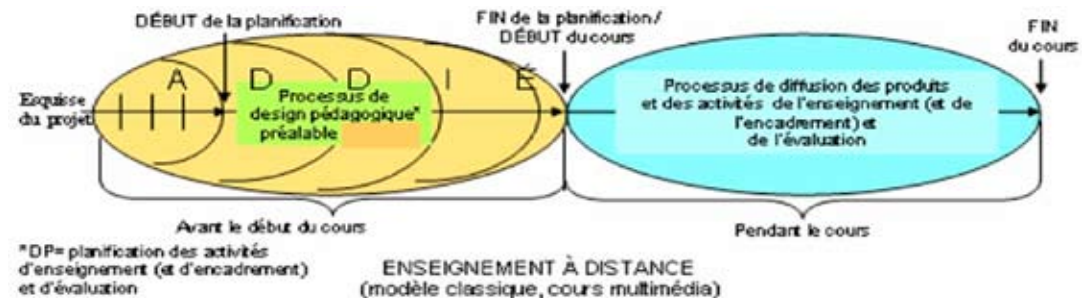


Figure 2. Le processus de planification de l'enseignement dans le contexte d'un enseignement à distance (UD)

18. Rappel : ADDIÉ est un acronyme pour les étapes du design pédagogique: analyse, design, développement, implantation et évaluation (voir le Chapitre 1).

a) Le processus de planification des activités d'enseignement

Tel qu'il a été mentionné plus haut, la planification est une activité associée à l'outil structure dans la théorie de la distance transactionnelle de Moore (1993). Lorsqu'un modèle est appliqué à la pratique pédagogique des enseignants, comme c'est le cas dans les universités autonomes d'enseignement à distance (UD), le processus débute par l'établissement des besoins des apprenants et par l'adoption d'un ensemble d'objectifs qui correspondent aux savoirs qu'ils doivent acquérir. Il se poursuit par l'identification de la ou des meilleures formules et stratégies pédagogiques utilisables et aboutit par la création des outils nécessaires aux activités pédagogiques en fonction des moyens et ressources dont chaque professeur dispose ou qu'elle ou il est prêt à développer, à adapter, etc. Tel que rapporté par Cyr (1997a), Mortera-Gutierrez (1999) et Rathbun (1999), peu d'enseignants dans les UT utilisent un modèle de design pédagogique dans la planification de leur enseignement.

b) Le processus de planification des activités d'encadrement

L'encadrement est une activité généralement associée à l'outil dialogue de Moore. En situation d'enseignement à distance, compte tenu de la séparation spatio-temporelle entre apprenants et professeurs, les établissements doivent mettre en place une infrastructure qui assure les services d'encadrement des apprenants alors que de leur côté, les professeurs doivent planifier les activités et les outils d'encadrement tout en anticipant les besoins des apprenants (Deschênes, 2001). Par contre, en situation d'enseignement sur campus, compte tenu du rapprochement spatio-temporel entre apprenants et enseignants, peu d'activités d'encadrement en tant que telles sont planifiées à l'avance puisque l'acte d'enseignement et l'acte d'encadrement ont lieu en même temps dans la salle de classe (voir la figure 1). Afin de compléter l'encadrement des étudiants, les professeurs consacrent également du temps dans leur horaire hebdomadaire et/ou trimestriel pour les rencontrer.

Dans le cadre de l'enseignement à distance de 4^e génération, depuis l'introduction de la nouvelle vague de technologies interactives, les professeurs des UB assurent les heures de bureau autrement. Certains professeurs font du « bureau virtuel » en ligne en mode « dialogue asynchrone » (plus fréquent) ou en mode « dialogue synchrone » (moins fréquent) suivant l'infrastructure technologique mise en place par leur établissement. Les étudiants, seuls ou en équipe, peuvent ainsi dialoguer avec leur professeur.

c) Le processus de planification des activités d'évaluation

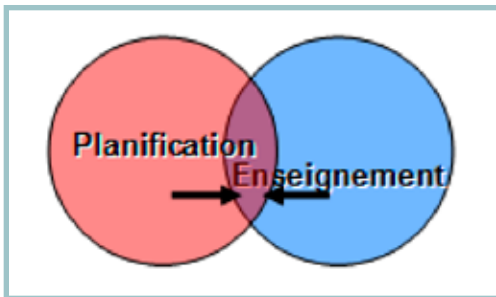
L'évaluation des apprenants est une activité qui comprend des éléments de structure et qui nécessite des mécanismes de dialogue. En situation d'enseignement à distance, ces outils et activités sont évidemment planifiés avant le début du cours, mais en situation d'enseignement sur campus, ils sont parfois planifiés pendant la diffusion du cours. Peu importe à quel moment ces outils et activités sont planifiés, ils prennent inévitablement la forme d'examens ou de contrôles. Selon les principes fondamentaux du design pédagogique, il est préférable de planifier ces outils et activités en même temps que les activités d'enseignement et d'encadrement, en s'appuyant sur les objectifs du cours et en utilisant une variété d'instruments docimologiques.

1.1.2 La sous-fonction de l'enseignement

Dans l'ordre chronologique du travail des professeurs qui enseignent sur campus, la deuxième sous-fonction de nature pédagogique qu'ils assument est celle de l'enseignement, c'est-à-dire l'intervention proprement dite en salle de classe. En situation d'enseignement à distance, cette sous-fonction est généralement appelée diffusion. Or, sur campus, c'est lors de l'exercice de cette sous-fonction que des occasions d'échange se présentent, ce qui correspond aux types de « dialogue » dont parle Moore (1993), notamment les deux types de dialogue « apprenant.e.s-professeur.e.s » et « apprenant.e-apprenant.e.s ». Toutefois, pour être complètement congruents dans leur enseignement, les professeurs doivent s'efforcer de rapprocher et de faire correspondre ces occasions de dialogue aux objectifs tels qu'ils ont été déterminés lors de la planification du cours. C'est donc lorsque les professeurs enseignent en suivant fidèlement leur planification qu'un premier niveau de congruence apparaît, ce qui correspond à un degré élevé de recoupement entre les sous-fonctions de planification et d'enseignement. Plus ce degré de recoupement est élevé, plus il y a congruence. En situation d'enseignement à distance, la congruence entre la planification et la diffusion du cours est habituellement plus facile à réaliser, car le cheminement des apprenants est plus balisé, compte tenu du niveau de structure qui y est généralement plus élevé (Peters cité par Keegan, 1986). Selon la théorie de Moore, cela veut dire que, pour que les multiples occasions de dialogue qui se produisent en classe constituent de véritables « conversations didactiques guidées », tel que l'entend Holmberg (1983), elles doivent porter directement sur les éléments structurels du cours qui ont été planifiés au préalable. Par conséquent, si le niveau de planification a été faible, le niveau de congruence avec l'enseignement risque également d'être faible. Par ailleurs, si lors du cours le dialogue est centré sur ce qui a été planifié, le niveau de congruence sera élevé. Ainsi, à titre d'exemple, que ce soit en salle de classe sur campus ou en salle de classe virtuelle, plus les échanges entre apprenants et enseignants portent sur les contenus prévus du cours et permettent l'atteinte des



Type A : Exemple de congruence



Type B : contre-exemple de congruence

Figure 3. Exemple et contre-exemple de congruence dans les sous-fonctions planification et enseignement

objectifs fixés, plus le niveau de congruence sera élevé. La meilleure façon de prévoir un niveau élevé de congruence est donc de réaliser une planification du cours la plus complète possible avant le début du cours et d'assurer un rapprochement entre les objectifs établis et la teneur des échanges qui se produisent pendant la diffusion du cours¹⁹.

La figure 3 présente deux profils types : le profil type des professeurs qui démontrent un haut degré de congruence entre leur planification et leur enseignement (type A) et celui des professeurs qui démontrent un degré moindre de congruence (type B).

Ce schéma tente de représenter l'activité des professeurs qui, ayant au préalable planifié leur cours, donnent un enseignement et un encadrement s'appuyant exclusivement sur cette planification. Comme les professeurs de type A restent très fidèles à leur plan de cours, le recouplement entre les deux sous-fonctions est parfait et le degré de congruence est très élevé. Par contre, les professeurs de type B, dont l'enseignement est caractérisé par une absence marquée de recouplement entre les deux sous-fonctions, n'ont pas enseigné exactement ce qu'ils ont planifié. Le résultat est un degré inférieur de congruence.

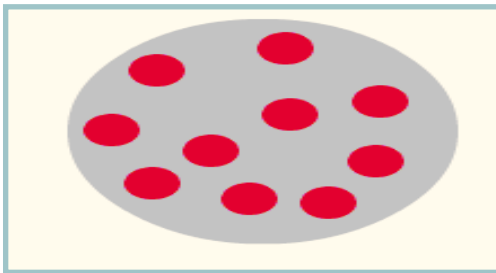
Par souci de bien expliquer ce qui est entendu par absence de congruence (congruence partielle) entre la planification et l'intervention, voici deux exemples de situation relativement typique dans le milieu universitaire :

Situation 1 : Un professeur d'histoire, ayant traité de la vie paysanne du XIXe siècle en France dans le cadre de ses études doctorales, a un penchant marqué pour cette période. En dépit du fait que son plan de cours ne prévoit qu'un nombre restreint d'heures à consacrer à l'étude de ce sujet précis, le professeur, vu son grand intérêt, décide de s'y attarder plus longuement. Ce faisant, à cause de la contrainte de temps, il néglige nécessairement d'autres parties de son plan de cours.

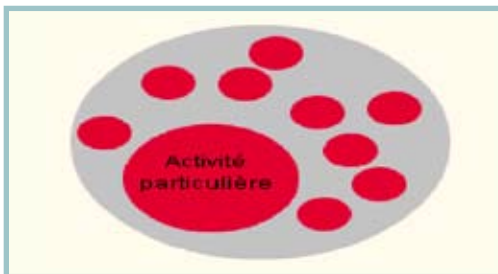
Situation 2 : Lors de ses études, une professeure de sociologie a développé une nouvelle théorie qui s'insère dans le paradigme humaniste. Comme elle est particulièrement intéressée par ce paradigme, elle tend tout naturellement à le favoriser dans son enseignement aux dépens des autres paradigmes qui coexistent avec le sien. Elle néglige donc, au profit de « ses préférés », certains auteurs qui figurent pourtant dans le plan de cours, mais qui ont écrit à partir d'autres paradigmes.

19. " (...) Leslie Briggs ... demonstrated that an instructionally designed course could yield up to 2:1 increase over conventionally designed courses in terms of achievement, reduction in variance, and reduction of time-to-completion". Douglas Leigh: A Brief History of Instructional Design. Retrieved March 12th 2006: <http://www.pignc-ispi.com/articles/education/brief%20history.htm>

Le fait de négliger, au moment de l'enseignement, certaines activités en faveur d'autres activités constitue une absence de congruence interne dans le cours. Dans la figure 4, un exemple et un contre-exemple de congruence interne sont schématisés. Dans l'exemple de gauche, au moment de la planification, toutes les activités occupent des espaces (espace = temps) relativement semblables dans le cours. Or, dans le contre-exemple à droite, au moment de l'enseignement, une activité donnée prend plus d'espace que prévu, provoquant ainsi une situation d'absence de congruence interne.



Exemple : la présence de congruence interne



Contre-exemple : l'absence de congruence interne

Figure 4. Exemple et contre-exemple de congruence interne dans un cours

1.1.3 La sous-fonction de l'évaluation

La troisième sous-fonction de l'enseignant est celle de l'évaluation. Si les professeurs ont planifié leurs instruments d'évaluation selon les objectifs visés par leurs activités d'intervention, ils possèdent déjà, à cette étape-ci, les outils requis pour vérifier la performance de leurs étudiants. Il ne leur reste plus qu'à les utiliser. Par contre, il arrive souvent que les instruments d'évaluation ne soient construits que bien après la planification du cours, pendant le déroulement du cours, ce qui accroît le danger de manque de congruence entre les sous-fonctions.

Lorsque les professeurs planifient leurs instruments d'évaluation avant le début du cours, leur création fait partie de la structure du cours et s'intègre dans la sous-fonction « planification ». L'administration subséquente des outils d'évaluation correspond aux types de dialogue qui se produit entre professeurs et apprenants au moment où les enseignants vérifient les performances de leurs étudiants. En effet, l'administration de ces instruments nécessite habituellement plusieurs types de dialogue. À titre d'exemple, les consignes insérées dans les examens à l'intention des apprenants relèvent de deux types de dialogue, le dialogue interface-apprenants et le dialogue contenu-apprenants. Par ailleurs, lorsqu'il s'agit de travaux d'équipe, leur réalisation nécessite un dialogue de type apprenant-apprenants. Finalement, lors de présentations des étudiants en classe ou lors d'examens oraux, il y a un dialogue professeur - apprenant ou apprenants. La sous-fonction « évaluation » comprend donc à la fois des éléments de structure et des types de dialogue liés à l'administration des épreuves, leur correction et leur notation.

Pour qu'une professeure ou un professeur agisse de manière congruente, un recouplement le plus complet possible devrait exister entre les trois sous-fonctions établies ci-dessus. Cette congruence se produit lorsque les professeurs évaluent la performance de leurs apprenants selon ce qu'ils ont réellement enseigné et lorsqu'ils enseignent exactement ce qu'ils ont planifié. Le résultat d'un haut niveau de recouplement entre les trois sous-fonctions est alors un haut degré de congruence de la même manière qu'un niveau optimal de structure et de dialogue dans un cours produit une réduction

de la distance transactionnelle. Cependant, la congruence n'est pas le seul facteur qui peut entrer en ligne de compte quant au degré d'efficacité du travail des professeurs : leur attitude envers leur travail, leurs conditions de travail, leurs habiletés de communicateur et d'animateur de même que le degré de motivation chez les étudiants, etc. comptent aussi pour beaucoup. Par conséquent, le principe de la congruence présenté ici ne représente qu'une dimension parmi d'autres du rapport professeurs-apprenants, mais sans doute une des dimensions les plus importantes. La figure 5 illustre ce qui se passe lorsqu'un haut degré de congruence entre les trois sous- fonctions n'est pas atteint.

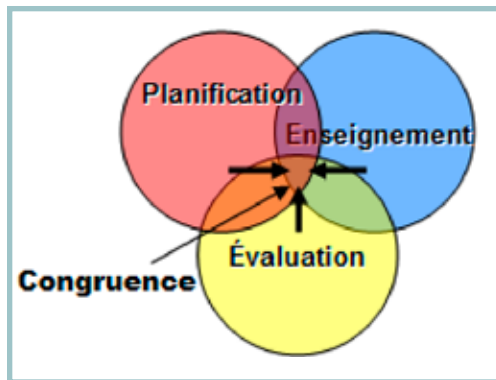


Figure 5. Une absence relative de congruence entre les trois sous-fonctions

Par ailleurs, la figure 5 montre que le recouvrement entre les trois sous-fonctions n'est que partiel. Pour une raison ou pour une autre, les professeurs ayant ce profil n'auraient ni enseigné selon les objectifs de leur plan de cours, ni évalué leurs étudiants en fonction de leurs interventions en classe (ou en ligne). Une telle situation se produit habituellement lorsque les instruments d'évaluation n'ont pas été conçus en même temps que la rédaction du plan de cours (manque de structure) et que les interventions en classe s'éloignent des activités planifiées (manque de structure et de dialogue pertinent). Les conséquences les plus négatives d'une telle absence de congruence deviennent évidentes lorsque les professeurs passent à l'évaluation. Ils se trouvent alors dans une impasse : doivent-ils évaluer la performance de leurs étudiants en fonction de ce qu'ils avaient planifié (les objectifs à atteindre), en fonction de ce qu'ils ont enseigné (les objectifs réellement atteints) ou bien en fonction des deux? S'ils évaluent leurs étudiants selon les objectifs du plan de cours, les résultats seraient forcément plus faibles. Par contre, s'ils évaluent les étudiants par rapport à ce qu'ils ont effectivement enseigné, les résultats peuvent être plus acceptables à court terme, mais risquent fort, à long terme, d'avoir des conséquences fâcheuses pour leurs collègues qui auront à donner les cours subséquents. En effet, ceux-ci auront sans doute de la difficulté à offrir une certaine continuité et une progression dans la discipline et risquent de travailler sur des objectifs qui ont déjà été atteints lors de cours précédents, ou qui ne l'ont pas été alors qu'ils sont préalables aux cours suivants.

Ces arguments expliquent la raison pour laquelle il est important pour le corps professoral d'utiliser un modèle de design pédagogique dans la planification de leur enseignement puisque cela permet d'éviter l'incongruence. Toutefois, Berge et Muilenburg (2001) et Mortera-Gutierrez (2002) rapportent que la plupart des professeurs d'université ne disposent ni du temps nécessaire pour faire le design de leurs cours selon l'approche ADDIÉ ni du temps nécessaire pour obtenir la formation qu'exige cette approche. Il est donc établi que, bien que l'adoption d'un modèle de design pédagogique soit nécessaire, la probabilité que ce projet se réalise dans le contexte des universités traditionnelles en voie de bimodalisation est quasi nulle.

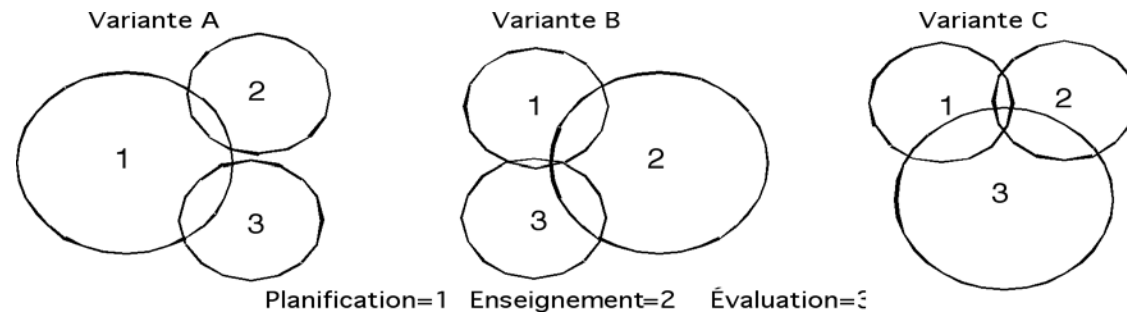


Figure 6. Diverses configurations dans l'agencement des sous-fonctions

1.2 Quelques variations dans l'agencement des sous-fonctions

Certaines variations relativement typiques de situations observées dans la pratique enseignante tant au Canada qu'à l'étranger s'avèrent particulièrement intéressantes lorsqu'il s'agit de mieux comprendre les enjeux de la congruence (Power, 2002). La figure 6 représente trois variantes d'incongruence présentes dans la pratique de certains professeurs. Les variations peuvent paraître quelque peu extrêmes, mais elles sont présentées ainsi afin de mieux cerner la problématique du manque de congruence.

1.2.1 La variante A

Dans la figure 6, les professeurs dont la pratique correspond à la variante A auraient bien planifié leur cours puisque le cercle 1, celui de la planification, couvre une bonne surface. Cette représentation signifie que la structure de ces cours est forte, mais que les professeurs ne semblent pas avoir suivi leur plan lors de leur enseignement puisque le cercle de l'enseignement ne recouvre pas celui de la planification (ces professeurs n'auraient donc couvert qu'une partie de leur cours). Ce manque de recouvrement entre les sous-fonctions semble indiquer que ces professeurs auraient négligé une partie des objectifs visés dans leur plan de cours et que, pour une raison ou pour une autre, les échanges (les types de dialogue apprenant ou apprenants et professeur) produits en classe n'auraient pas contribué à l'atteinte des objectifs fixés. Quant à l'évaluation, telle qu'elle est illustrée par ce cercle, elle serait également insuffisante (de peu d'envergure), car elle tient compte seulement d'une partie des objectifs visés (recouvrement partiel avec le cercle de la planification) et ne tient pas du tout compte de l'enseignement donné (manque de recouvrement avec l'enseignement). Ce genre d'écart entre l'évaluation telle qu'elle a été planifiée et l'évaluation telle qu'elle a été réalisée peut être le résultat du manque de

congruence initial entre la planification et l'enseignement qui s'est ensuite répercuté sur l'évaluation. Ce schéma correspond au profil des professeurs qui accordent beaucoup d'importance à la structure de leur cours. Cette variante ressemble au scénario d'un cours dont la structure (planification) est forte, mais dont les types de dialogue présents sont insuffisants ou mal dirigés (par rapport aux objectifs visés).

1.2.2 La variante B

Les professeurs dont la pratique correspond à la variante B auraient, dans leur enseignement, réalisé l'atteinte d'un nombre important d'objectifs, bien que la plupart de ceux-ci ne figurent pas dans la planification de leur cours. Selon ce scénario, le niveau de structure est faible. Compte tenu de ce manque de planification, ces professeurs seraient les seuls à savoir ce qu'ils ont réellement enseigné. De plus, ces professeurs auraient évalué seulement une infime partie des contenus enseignés et une partie encore moins grande des contenus visés par les objectifs. Ce profil représente des professeurs qui semblent beaucoup valoriser la tâche enseignante, mais à qui il manque une certaine rigueur méthodologique en matière de planification et d'évaluation. Cette variante illustre le profil du professeur qui accorde beaucoup d'importance aux multiples types de dialogue qui s'établit entre lui et ses étudiants. Le déroulement du cours B, par sa faible structure et par la grande place qu'occupent les divers types de dialogue lors de l'enseignement, ressemble à celui d'un cours qui se déroule sur campus.

1.2.3 La variante C

Enfin, dans ce cas-ci, les professeurs ont de fortes exigences par rapport à leur cours. Toutefois, ces exigences ne tiennent compte ni de ce qu'ils ont planifié ni de ce qu'ils ont enseigné. Ce faisant, ces professeurs s'écartent de leur plan de cours, dont la structure est d'ailleurs faible, et de leur enseignement dont les types de dialogue présents semblent également insuffisants. Le profil ainsi dégagé est celui des professeurs qui passent pour être exigeants et sévères alors qu'en réalité il y a tout simplement un manque de congruence dans leur pratique pédagogique. Cette variante correspond au profil des professeurs qui sont très axés sur leur domaine d'étude (contenu de leur cours), mais qui accordent très peu d'importance à la structure ou aux multiples dialogues nécessaires.

Les lacunes quant à la structure et aux types de dialogue dans les trois sous-fonctions de l'enseignement démontrent une fois de plus la nécessité d'utiliser un modèle de design pédagogique qui permet aux professeurs d'avoir une pratique pédagogique ayant un degré de congruence acceptable.

L'objectif principal de cet article était de décrire, théoriquement et de manière graphique, le principe de la congruence, ses liens avec la théorie de la distance transactionnelle et sa pertinence par rapport à la pratique du design pédagogique des professeurs d'université. En s'appuyant sur la théorie de la distance transactionnelle de Moore (1986, 1993) et Moore et Kearsley (2005) et sur le principe de la congruence défini et développé par Power (1987, 1998a, 2002), il a été possible de déterminer les principales caractéristiques que doit avoir un modèle de design pédagogique pour être adapté à la réalité et aux besoins des professeurs d'universités bimodales (ou en voie de bimodalisation).

1.3 La congruence à l'échelle des instituts de formation et des systèmes nationaux de formation

1.3.1 La congruence horizontale

Il semble probable qu'un haut degré de congruence dans le travail de chaque formateur peut améliorer les chances de succès des étudiants alors que s'il y a absence de congruence à l'échelle de toute une école ou institut de formation, on peut anticiper de faibles résultats chez les étudiants. Pour tenter de mieux

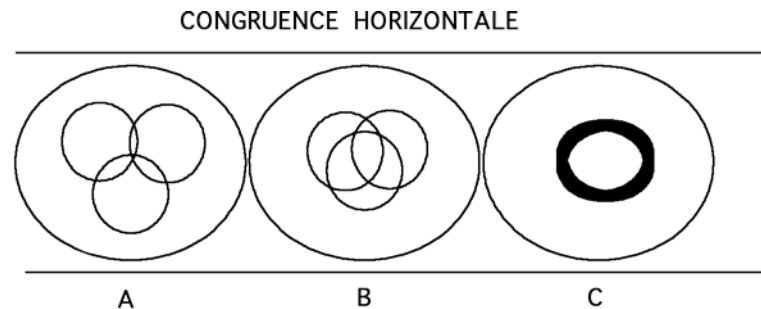


FIGURE 7 : Le profil d'enseignement de trois formateurs d'un même niveau

cerner cette question, on peut dégager une autre facette du principe présenté, celui de la congruence horizontale. Il s'agit de l'existence ou non d'un certain degré de congruence dans l'enseignement d'un groupe de formateurs d'un même niveau.

La figure 7 présente trois formateurs qui donnent le même cours mais à trois différents groupes d'étudiants de même niveau. Or, on constate qu'il y a un manque de congruence chez deux de ces formateurs, soit chez le formateur A où l'absence de congruence est quasi totale, et chez le formateur B où l'absence est partielle. Par contre, le formateur C offre un enseignement parfaitement congruent, ce qui améliore les chances de réussite chez ses étudiants.

En effet, ils seront particulièrement avantagés dans leur cheminement d'apprentissage et cela, même s'ils ne sont pas parmi les meilleurs de l'institut. En extrapolant, on peut dire qu'un étudiant qui est considéré comme moyen ou même faible, mais qui bénéficie d'une formation congruente pendant plusieurs années, aura tendance à mieux réussir que celui que l'on considère comme fort, mais qui, par le fruit du hasard, a connu une succession de formateurs dont l'enseignement manquait de congruence. À ce stade-ci dans cette présentation, deux questions importantes se posent à tout formateur: comment peut-on permettre au hasard de jouer un rôle si important dans la progression des étudiants? Étant donné le souci de réussite et d'efficacité soulevé en début d'article, ne doit-on pas plutôt tenter d'écarter tout facteur étranger (tel le hasard) de nos systèmes de formation?

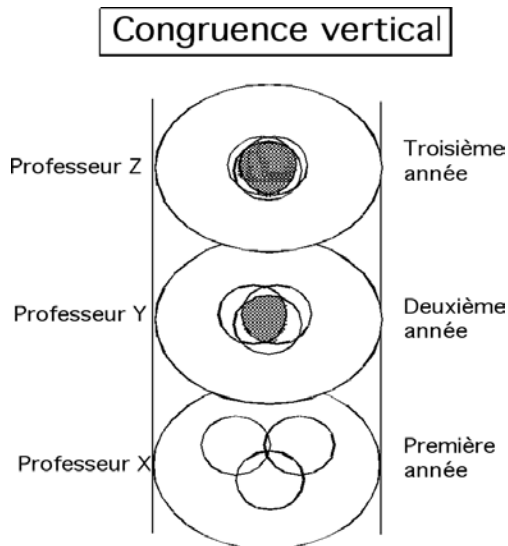


Figure 8 : Le profil de trois professeurs de la même faculté offrant des cours dans le même programme

1.3.2 La congruence verticale

À cette étape-ci, nous examinerons l'effet potentiellement néfaste sur les étudiants d'une formation donnée de façon successive par des formateurs qui manquent de congruence dans leur enseignement. Imaginons un groupe d'étudiants qui ont reçu un enseignement presque totalement dépourvu de congruence pendant leur première année d'études et qui, en deuxième année, reçoivent un enseignement un peu plus congruent. Leur cheminement en deuxième année ne pourra être qu'ardu compte tenu de leur mauvaise préparation. Et ceux qui ont réussi à passer en 2^e puis en 3^e et qui reçoivent un enseignement congruent à partir de la troisième année, pourront-ils combler les lacunes accumulées dans le passé? Il est possible que ce manque de congruence soit la cause principale d'un grand nombre d'échecs et de retards académiques. La figure 8 démontre le cheminement d'un groupe d'étudiants inscrits dans un programme de trois ans dans une faculté d'études supérieures.

Dans ce schéma, on voit que le cheminement se fait de façon désordonnée jusqu'en troisième année. Malgré un tel parcours scolaire, certains étudiants finiront par se rendre au grade supérieur en profitant au passage du soutien apporté par les efforts du professeur qu'ils ont eu en troisième année. Cependant, on peut imaginer l'efficacité (sans parler des résultats) que l'on obtiendrait si l'on augmentait le degré de congruence dans les enseignements des formateurs à tous les niveaux et auprès de tous les groupes.

Conclusion

L'objectif principal de cet article était de décrire le contexte de la problématique générale des écarts constatés dans la pratique enseignante en enseignement supérieur, ceci afin de fournir aux formateurs quelques schèmes qui, nous le souhaitons, leur seront utiles dans leurs réflexions pédagogiques. Nous avons également tenté d'indiquer certaines conséquences, tant au niveau individuel qu'au niveau collectif, d'une absence de congruence dans le processus éducatif. Nous pensons que le principe de la congruence constitue un concept riche de possibilités et de promesses quant au développement d'un cadre théorique visant l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

Bibliographie

- BLOOM, B. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, traduit par V. DeLandsheere), Bruxelles, Éditions Labor.
- BRIEN, R. (1990). *Éléments de sciences cognitives appliqués à la formation*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- BRIEN, R. (1985). *Design pédagogique*, Sainte-Foy, Éditions Saint-Yves.
- DICK, W., ET L. CARRY (1985). *The Systematic Design of Instruction*, Glenview (Illinois), Scott, Foreman.
- GIRARD, R. (1985). *La mesure et l'évaluation en enseignement*, Québec, Université Laval, Département de mesure et évaluation.
- KATZ, R.N., ET COLL. (1999). *Dancing with the Devil: Information Technology and the New Competition in Higher Education*, San Francisco, Jossey-Bass.
- LAFERRIÈRE, T., ET A. PARÉ (1985). *Inventaire des habiletés nécessaires dans l'enseignement au primaire*, Sainte-Foy, Centre d'intégration de la personne de Québec Inc.
- LEGENDRE, R. (1994). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris/Montréal, Larousse.
- MORISSETTE, D. (1984). *La mesure et l'évaluation en enseignement*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- MORISSETTE, D. (1989). *Enseigner des attitudes?*, Québec, Presses de l'Université Laval.

NADEAU, M.-A. (1985). *Évaluation des programmes*, Québec, Presses de l'Université Laval.

NADEAU, M.-A. (1975). *L'évaluation dans la perspective des programmes*, Québec, Presses de l'Université Laval.

PAQUETTE, C. (1984). *Des pratiques évaluatives*, Victoriaville (Québec), Éditions NHP.

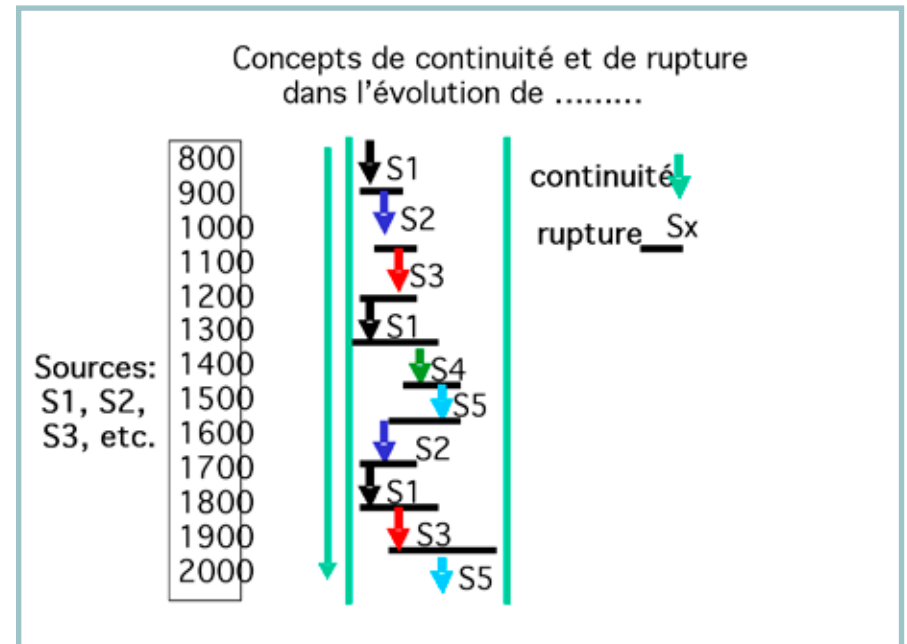
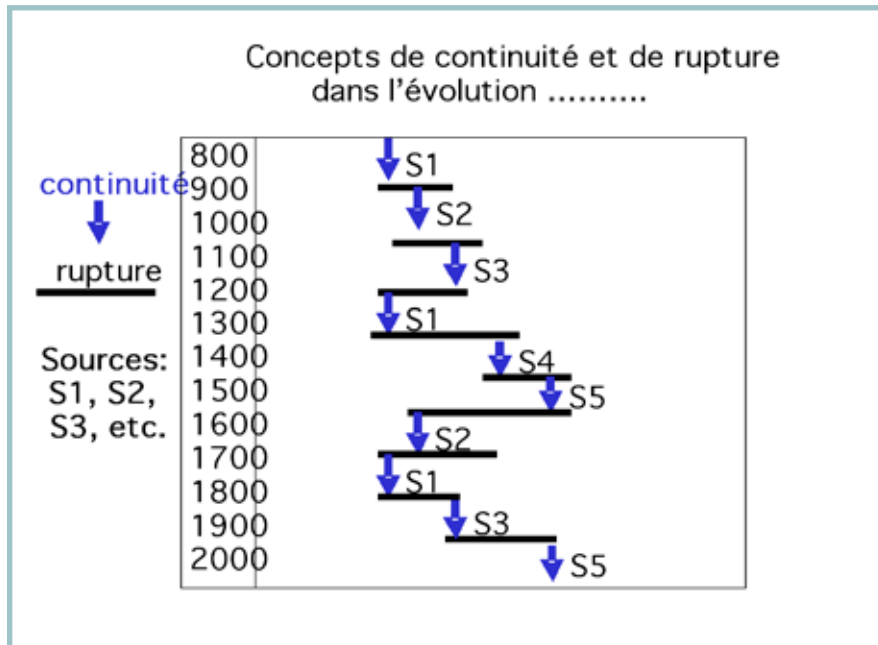
POWER, M. (1996). *La congruence, un principe fondamental dans la planification de l'enseignement*, actes du colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), 9, 10 et 11 août 1996, Université du Québec à Hull, p. 241-246.

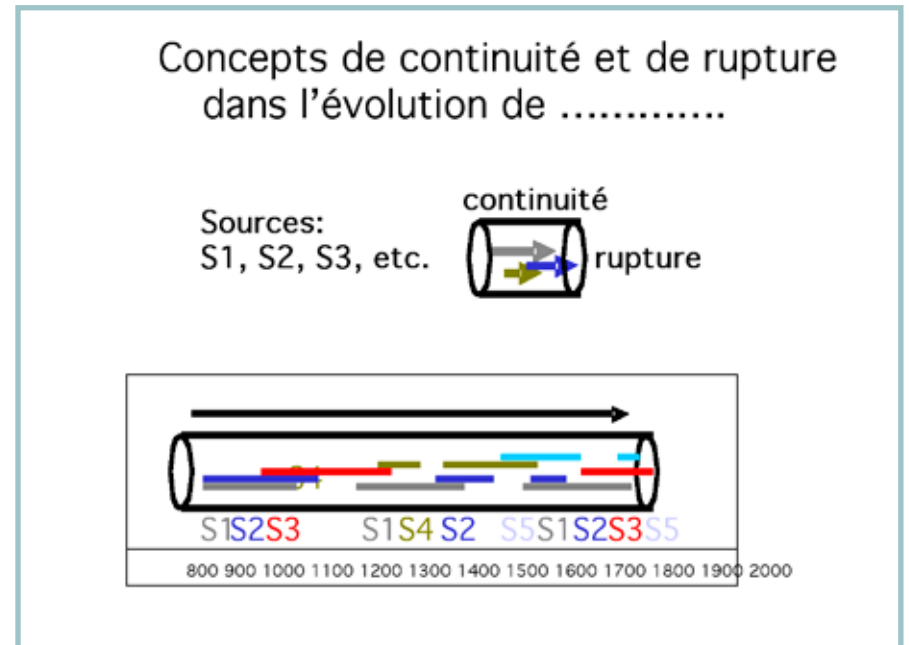
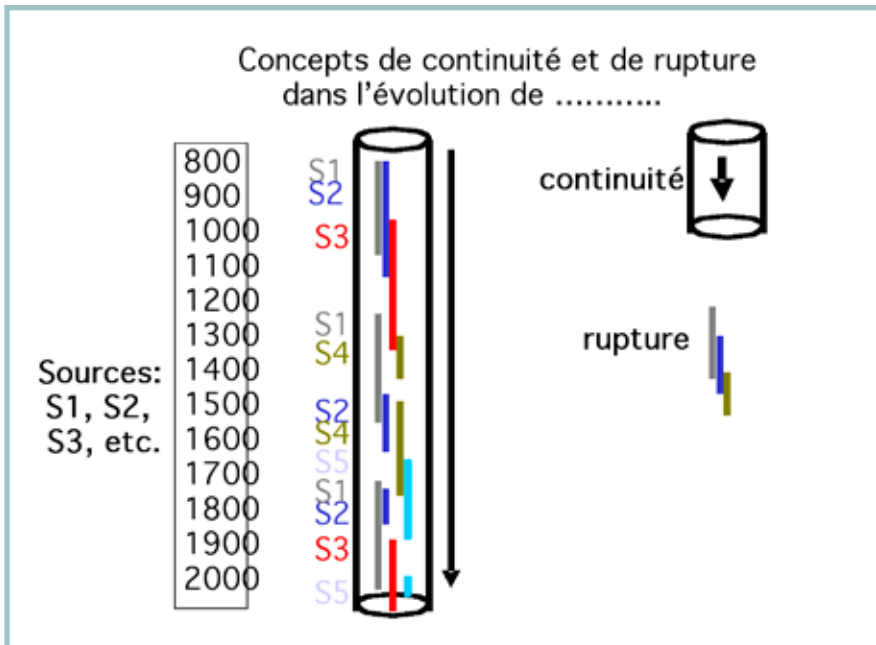
SCALLON, GÉRARD (1988). *L'évaluation formative*, Québec, Presses de l'Université Laval.

TOUSIGNANT, FERNAND (1982). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*, St-Jean-sur-Richelieu (Québec), Éditions Préfontaine.

ANNEXE B

Quelques représentations visuelles portant sur les concepts de la « continuité » et de la « rupture »





ANNEXE C

Divers types d'activités d'apprentissage individuelles et/ou en équipe développées et utilisées en enseignement à distance et apprentissage en ligne

© Michael Power 2007

Analyse : une étude de textes ou d'extraits de texte en fonction d'un ou de plusieurs paramètres établis d'avance.

Application : après étude d'un concept abstrait ou défini, d'une stratégie ou d'une technique, l'étudiant doit s'en servir pour faire une application concrète afin de démontrer son niveau de compréhension.

Catégorisation : à partir d'une banque de données, de sources même disparates, on demande à l'étudiante d'établir des catégories, des niveaux, des ensembles, etc.

Comparaison : muni de deux profils ou plus de situations, études de cas, données, etc., l'étudiant doit établir des correspondances en faisant ressortir des ressemblances et des différences.

Conception d'algorithme : à partir d'une séquence ou d'un enchaînement d'actions, de mouvements, de démarches, etc., l'étudiante doit dessiner un algorithme qui établit la bonne séquence selon un déroulement optimal d'une opération, d'un point décisionnel, d'un cheminement logique, etc.

Créativité : exercice où on laisse libre cours à l'imagination de l'étudiant ou de l'étudiante, ce qui leur permet d'explorer, soit par l'écrit, soit par le dessin, soit par la musique, un concept ou phénomène particulier en vue de débloquer une impasse ou d'éviter un cul-de-sac intellectuel.

Définition : on identifie un ensemble d'idées ou de concepts et on demande aux étudiants de les définir par rapport à un contexte spécifique ou même de les redéfinir en fonction d'un nouveau contexte.

Entrevue : on demande à l'étudiant de réaliser une ou plusieurs entrevues en posant soit des questions fermées soit des questions ouvertes soit des questions mixtes et, à la fin, en faisant un rapport d'entrevue.

Évaluation et auto-évaluation : on fournit à l'étudiante un objet, un texte, une production quelconque et on lui demande de l'évaluer en fonction de critères fournis ou en fonction de critères qu'elle a identifiés elle-même.

Exploration : pouvant prendre plusieurs directions, l'exploration est une activité qui appartient à la même catégorie que celles qui relèvent de la créativité. On peut demander à l'étudiant d'explorer les écrits d'un auteur donné, d'explorer un lieu inconnu (par exemple, la bibliothèque), d'explorer les possibilités d'appliquer à notre domaine une théorie empruntée à un autre domaine, etc. Il s'agit souvent d'un travail de débroussaillage.

Planification : activités de développement macroscopique ou microscopique d'un événement, d'une production ou d'un travail quelconque. Bâtir un plan d'exécution selon des étapes de réalisation avec un échéancier en se servant, par exemple, de MS Project.

Prise de décision : on demande à l'étudiant de répertorier les options possibles par rapport à une situation quelconque, de les soupeser, d'en dresser les avantages et désavantages, de prendre une décision et d'imaginer les conséquences de celle-ci sur le milieu, les individus, etc.

Projet : activité qui demande à l'étudiante de réaliser un projet d'une durée préétablie (comme un projet trimestriel). Peut comprendre la planification et/ou la création et/ou la production et/ou l'implantation et/ou l'évaluation d'un objet ou d'une idée, etc.

Psychomotricité : on demande à l'étudiant de réaliser une activité qui implique un certain niveau de dextérité physique.

Réalisation d'un instrument de mesure, d'une grille ou d'une arborescence : activité qui demande à l'étudiante de faire preuve d'un certain sens de synthèse, d'application ou d'évaluation.

Réflexion : activité qui demande à l'étudiant de réfléchir sur une problématique, de la décrire dans ses grandes lignes et de la résoudre d'une quelconque façon. Activité pouvant être moins rigoureuse qu'une activité d'analyse en tant que telle (il pourrait s'agir d'une simple ébauche procédurière)

Recherche / recension d'écrits : activité qui exige de l'étudiant un effort de collecte de données systématique, de traitement de ces données et d'organisation et de présentation des résultats)

Scénarisation : activité qui amène l'étudiante à faire des observations directes ou à utiliser des descriptions d'observations directes et de rédiger des scénarios pouvant être étudiés ultérieurement. À titre d'exemple, pensons aux jeux de rôle et aux études de cas, etc

Schématisation : activité qui demande à l'étudiant de faire des diagrammes, des schémas, des graphiques ou des figures pouvant faciliter la compréhension d'un concept abstrait, d'un processus, d'une hiérarchie ou d'un système quelconque.

Simulation : activité qui demande à l'étudiante d'imaginer une situation à simuler, de réunir les ressources requises et de la réaliser. Dans les cas où il est difficile, coûteux ou même dangereux d'exécuter une activité réelle, une simulation peut s'avérer préférable.