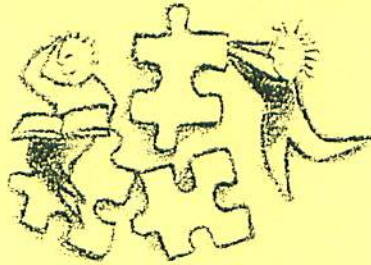


Actes du 19^e colloque de l'AQPC

RASSEMBLER NOS FORCES

*AUTOUR de la classe, des enseignants et des enseignantes,
des programmes et des collèges*



10B 42

Le processus ministériel de révision et d'élaboration
des programmes d'études préuniversitaires

Yveline PAMPHILE



Association québécoise
de pédagogie collégiale

LE PROCESSUS MINISTÉRIEL DE RÉVISION ET D'ÉLABORATION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES PRÉUNIVERSITAIRES

Yveline PAMPHILE
Responsable de programmes de formation
Ministère de l'Éducation

C'est un honneur et un plaisir que de vous présenter *La formulation des programmes d'études préuniversitaires en objectifs et standards* aujourd'hui. Auparavant, je voudrais vous faire rapidement, si vous le permettez, l'historique de cette approche à travers d'autres initiatives nord-américaines et européennes qui se sont manifestées bien avant que nous l'ayons expérimentée au Québec. Je me suis d'ailleurs fortement inspirée pour cette première partie du texte de Gilles Tremblay intitulé « *À propos des compétences comme principe d'organisation d'une formation* ». Cette façon de faire devrait vous aider à contextualiser et à mieux comprendre l'intervention du Ministère.

1. Origine du mouvement : assises théoriques

À ses origines, le mouvement en faveur d'une formation basée sur les compétences dites « *competency-based education* » a pris naissance aux États-Unis à la fin des années 60, début des années 70 et a résulté de la manifestation d'inquiétudes ou de constats antérieurs :

- > le premier a été causé par les résultats médiocres obtenus par les élèves du secondaire à certains tests ou examens d'admission dans les collèges. Aux États-Unis, ce mouvement a été appelé le « *minimum competency testing* » ;
- > le second mouvement a résulté de l'hypothèse liée au premier constat que les enseignants ne pouvaient accomplir correctement leurs tâches, à cause de leur incapacité à rencontrer les exigences de la nouvelle société technologique. On en a parlé comme le « *competency-based teacher education* ».

Les pionniers du mouvement ont été, entre autres, Sœur Joel Read et ses collègues du collège Alverno de Milwaukee et Edgar et Jean Cahn de l'Antioch School Law à Washington, D.C.

Ces personnes ont très rapidement axé leurs recherches sur l'élargissement du concept de succès académique en celui de compétence professionnelle et de compétence humaine encore vues comme le développement personnel et social.

Un certain nombre d'exemples pourrait être relevé dans ce cadre, pour ne citer que celui du College for Human Services de New-York qui apparaît typique : il s'est élevé, dans ce contexte, contre toutes les formes excessives de spécialisation en matière de formation dans le but d'éviter d'accroître la distance entre les professionnels et leur clientèle.

2. Les principales caractéristiques de l'approche par compétence aux États-Unis

Ces caractéristiques pouvaient alors se résumer comme suit :

- > l'élaboration d'un curriculum spécifiant un ensemble de compétences à acquérir en regard du rôle que l'étudiant aura à jouer ;
- > la formulation de ces compétences en résultats d'apprentissage assortis de précisions concernant les modalités d'évaluation ;
- > la proposition d'un ensemble d'expériences d'apprentissage destinées à favoriser chez l'étudiant l'acquisition des différents résultats d'apprentissage attendus ;
- > le recours à des modalités de sanction des acquis des étudiants qui indiquent précisément leur niveau de maîtrise.

En Angleterre et en Écosse

De nouveaux systèmes de formation et de qualification professionnelle basés sur l'approche par compétence ont été mis en place depuis 1984. Ils sont centrés principalement sur les compétences fondamentales et transférables exigées par le marché du travail et l'importance de faciliter l'accès à une formation continue aux jeunes qui le désirent.

Au Canada

On pourrait citer, d'entrée de jeu, les travaux de Robert. E. Adams qui a mis sur pied, en Nouvelle-Écosse, la méthode DACUM en 1975, méthode qui a permis l'élaboration de programmes centrés sur les compétences.

La manifestation la plus marquée se retrouve en formation des maîtres soit le « competency-based teacher education » dans les universités québécoises. Peu d'expériences purement québécoises paraissent avoir été menées au cours des années 1970, en dehors de celles-ci et celles touchant à la reconnaissance des acquis comme dans le cas par exemple des techniques administratives.

Caractéristiques de l'approche par compétence

La compétence : une question de savoir-faire

Le choix du terme compétence repose sur la volonté de mettre l'accent sur la capacité de faire plutôt que démontrer des connaissances.

Ceci implique sur le plan pédagogique :

- > la détermination du contexte ;
- > la compétence vue comme le résultat d'un processus d'apprentissage avec lequel on ne peut pas la confondre. On fait référence ici au résultat d'un processus d'intégration ;
- > pour mesurer la compétence, il va falloir établir et expliciter les critères de performance ;
- > la notion implique la détermination chez l'étudiant du sens de responsabilité.

Une approche par compétence demande donc un renversement et un élargissement de la vision des choses de la part des enseignants, une nouvelle façon d'appréhender la réalité éducative que nous développerons un peu plus loin.

La compétence est indissociable de son contexte

Nous avons pris pour acquis que la compétence doit traduire un savoir-faire. Ceci implique que la notion de compétence demande aussi la détermination du contexte ou du champ permettant de l'exercer. Le contexte doit permettre d'établir clairement la dimension sociale et réaliste que comporte toute compétence et de tirer toutes les conséquences d'une telle façon de faire, sur le plan pédagogique.

Le projet de formation prend en compte les exigences du contexte réel où devront s'exercer les compétences.

Ceci explique que l'on devra recourir à des experts du milieu de référence, à diverses étapes de son élaboration et de son application.

La compétence est le résultat d'un processus d'intégration

Cet énoncé permet de souligner l'importance de voir la compétence comme le résultat d'un processus d'intégration des apprentissages. C'est aussi en ce sens qu'elle se distingue des objectifs de formation.

Les objectifs de formation décrivent en termes plus ou moins opérationnels ce que le professeur attend de l'élève à la fin du cours. Avec l'approche par compétence, cela suppose des concepteurs et praticiens à la fois un renversement et un élargissement de la façon de voir antérieurement.

Un renversement :

Parce que la compétence invite à identifier les résultats de la maîtrise effective de l'élève, à la fin de l'apprentissage : c'est un passage d'un système axé sur l'enseignement à un enseignement axé sur l'apprentissage.

Un élargissement :

La compétence est un concept plus large que l'objectif. Il faut intégrer des connaissances, des attitudes et des habiletés pour démontrer une compétence.

La compétence est associée à des critères de performance

En effet, comment savoir que la personne est compétente si on ne définit pas au préalable les éléments sur lesquels on peut s'appuyer pour porter un tel jugement ?

D'autres implications pédagogiques :

1. En plus de définir les critères de performance, chaque résultat d'apprentissage doit être associé à des critères de performance appropriés qui permettront de juger du degré de performance ou de la maîtrise d'un savoir-faire donné. On devra donc recourir à des pratiques d'évaluation.
2. Chaque critère d'évaluation devra être connu de tous et formulé de telle sorte qu'il puisse être compris de la même façon par tout le monde, qu'il soit univoque.

La compétence fait appel à la responsabilité

La responsabilité fait partie intégrante de la notion de compétence.

La compétence, selon son sens premier, est une connaissance approfondie, reconnue, qui confère le droit de juger ou de décider en certaines matières. Devenir compétent implique par conséquent chez l'étudiant la prise de conscience qu'il aura à assumer une responsabilité envers ceux auprès desquels il aura à exercer correctement son sens des responsabilités.

Cet appel à la responsabilité peut être traduit d'une autre façon. La variable temps dans une approche par compétence peut être perçue de manière différente, à savoir que chaque personne dans cette approche est responsable de sa démarche d'apprentissage et de la gestion de son temps.

Cette approche entraîne aussi la responsabilisation des formateurs qui devront dorénavant rendre des comptes régulièrement à leurs étudiants, aux employeurs et aux représentants de la société. Cela justifie dans le cadre des programmes préuniversitaires, la création de comités consultatifs mixtes et l'existence d'une période de suivi de l'implantation et de la validation des programmes.

Selon les époques, les pays, les écoles de pensée, les définitions de compétence sont multiples et varient. Le ministère de l'Éducation du Québec a choisi, à partir des caractéristiques de cette approche ainsi que des cibles stratégiques du Renouveau, de définir de manière unique les caractéristiques de l'approche par compétence appliquée aux programmes d'études préuniversitaires, approche que je vais vous présenter maintenant. Vous aurez ainsi le loisir de faire des liens entre des pratiques privilégiées par le mouvement « competency based education » et celles que le Ministère vous suggère aujourd'hui.

3. Assises des programmes préuniversitaires au Québec

Pour formuler en objectifs et standards les programmes d'études préuniversitaires, les équipes de travail s'appuient sur les trois éléments constitutifs des cibles stratégiques du Renouveau.

Les cibles stratégiques du Renouveau

Les cibles stratégiques du Renouveau visent à la fois :

- > le respect de l'appartenance de l'ordre de l'enseignement collégial à l'enseignement supérieur ;
- > l'approche-programme ;
- > l'approche par compétence.

L'appartenance à l'enseignement supérieur

Le respect de l'appartenance de l'ordre de l'enseignement collégial à l'enseignement supérieur est mieux connu sous l'appellation « continuum de cinq ans » (deux ans + trois ans). Il s'exprime dans l'importance accordée à définir la finalité des programmes préuniversitaires. Il se définit aussi par un partage des responsabilités entre le Ministère et les collèges, en laissant à ces derniers plus d'autonomie, notamment en matière de pédagogie.

L'appartenance à l'enseignement supérieur vise une articulation plus nette entre les contenus des programmes collégiaux et des programmes universitaires. Ceci vous explique que la rédaction d'un programme préuniversitaire se fait avec un Comité-conseil réunissant à la fois des représentants des collèges nommés par la Fédération des Cégeps (en plus de 4 enseignants membres du Comité de travail) et des représentants des universités désignés par la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec. On retrouve ici l'insistance mise préalablement à prendre le contexte en considération.

L'approche-programme

L'approche-programme peut se traduire de diverses manières et l'une d'entre elles consiste à préciser la finalité et les buts généraux du programme et à faire en sorte que chacun des cours suivis, chacun des objectifs contribuent à l'atteinte des buts généraux du programme.

En formation préuniversitaire, les buts généraux de programme peuvent être pris en charge autant par la formation générale que par la formation spécifique, selon le projet spécifique privilégié par le collège concerné.

Les buts généraux du programme présentent le résultat final recherché par la formation. Ils orientent le développement de chaque programme, en faisant ressortir les cibles susceptibles de favoriser sa cohérence de même que l'intégration et le transfert des apprentissages.

Les buts généraux concrétisent la finalité du programme, c'est-à-dire l'acquisition par l'étudiant ou l'étudiante de capacités essentielles à la poursuite d'études universitaires, en facilitant l'arrimage des visées éducatives de la formation générale avec celles de la formation spécifique. Je vous réfère ici aux assises théoriques de l'approche par compétence préalablement évoquées qui voient la compétence comme le résultat d'un processus d'intégration.

L'approche par compétence

La définition de « compétence » véhiculée au niveau préuniversitaire désigne à la fois des connaissances, des habiletés, des attitudes, dont l'acquisition ou la maîtrise est nécessaire pour poursuivre et réussir des études universitaires dans un domaine précis (approche cognitiviste tel que vu précédemment). Je vous renvoie à la dimension intégratrice du concept.

L'approche par compétence peut, elle aussi, s'exprimer de multiples façons. Elle peut se traduire par la vérification de la maîtrise des connaissances et habiletés de la formation générale de base ainsi que la maîtrise des fondements d'une formation spécifique au niveau collégial.

> Qu'est-ce qu'une compétence ?

La compétence constitue un principe organisateur de la formation qui nécessite la mise en œuvre d'une approche-programme dans la planification des évaluations et des activités d'apprentissage.

L'idée de compétence renvoie à une activité mesurable et observable attendue à l'université. Elle constitue une cible terminale à atteindre.

Elle est exprimée par un énoncé accompagné d'un contexte de démonstration appelé de réalisation qui en décrit la situation d'exercice. Elle est précisée par des éléments accompagnés de critères. Elle est opérationnelle.

La compétence est multidimensionnelle. Si vous vous fiez à la définition du RREC, l'objectif est vu lui aussi comme une compétence. À celle-ci, au préuniversitaire, on rattache souvent des attitudes et toujours des comportements.

La compétence se caractérise par des éléments constitutifs indissociables (les objectifs et standards) et par le fait qu'elle signifie plus que la somme de ces éléments. Elle est globale.

La compétence est atteinte quand l'objectif, précisé par le standard, est atteint.

> *L'objectif*

- L'objectif détermine les résultats attendus chez l'étudiant ou l'étudiante.
- La rédaction d'un objectif comprend un énoncé de la compétence et des éléments de cette compétence.

L'énoncé de cette compétence est défini à partir de l'analyse de la situation de formation et donc des déterminants. Il se compose d'un verbe d'action et d'un complément (produit et résultat) ; il doit être précis et univoque.

Les éléments de la compétence ne réfèrent aucunement à un processus d'apprentissage. Ils indiquent les exigences à partir desquelles on peut juger de l'atteinte de la compétence.

Ils s'expriment, soit sous la forme d'étapes d'exécution de l'action décrite dans l'énoncé, soit sous la forme de produits permettant de préciser l'action et le produit attendus.

Le contexte de réalisation décrit la situation d'exercice de la compétence au moment d'entrer à l'université.

Les critères de performance sont fondés sur les exigences minimales d'admission des universités. Ils renvoient à une démarche à respecter ou encore à des qualités que doivent avoir les produits ou les résultats. Ils servent de référence pour la définition des activités d'apprentissage et d'évaluation.

Le standard, selon le RREC, correspond au niveau de performance considéré comme le seuil d'accueil à partir duquel on reconnaît qu'un objectif est atteint.

L'objectif et le standard précisent l'ensemble de l'activité terminale attendue. L'objectif et le standard servent de référence à l'organisation des activités d'apprentissage et d'évaluation ainsi qu'à la reconnaissance des acquis.

4. Les déterminants universitaires

À partir du moment où nous abordons le sujet des déterminants, nous entrons dans le processus de formulation du programme. Nous devons distinguer les déterminants universitaires des déterminants collégiaux. Je me permets ici de vous rappeler l'importance accordée au contexte dans la formulation des compétences tel que je vous l'ai soulignée antérieurement.

À quoi servent les déterminants universitaires ?

L'analyse des déterminants universitaires vise à identifier la finalité des programmes d'études préuniversitaires. Elle se fait à partir de l'examen d'un certain nombre d'éléments, fournis par les universités. Dans la plupart des cas, cette analyse s'est faite, au regard de programmes rédigés en objectifs, en vue d'une réécriture et non d'une révision. On parle ici par exemple de validité des cours, de leur pertinence au regard des exigences des programmes. Dans une étape ultérieure, les échanges se feront sur la base de programmes en objectifs et standards. Cette opération indique, une fois de plus, l'importance qui sera accordée au contexte dans lequel la formation sera donnée.

Définition

Qu'est-ce qu'un déterminant universitaire selon le Ministère ? À la Direction de l'enseignement collégial, on s'entend pour le définir en énonçant trois questions :

- > Quels sont les programmes existants auxquels les programmes collégiaux devraient conduire ? Cette question renvoie à celle de la finalité des programmes. En Musique, Danse et Arts plastiques, les programmes collégiaux mènent aux programmes universitaires dans les mêmes domaines.
- > Quelles sont les compétences générales que les universités attendent des étudiants ? Cette question renvoie à celle de l'évolution de la société québécoise au regard de l'émergence d'un environnement mondial en mutation.
- > Quelles sont les notions essentielles que les universités exigent des étudiants pour qu'ils aient accès à des programmes spécifiques ? Cette question renvoie à la notion des seuils d'accueil et du continuum collège-université. En Musique, pour reprendre cet exemple, les universités continuent à exiger le seuil d'accueil des 4 cours du tronc commun.

5. Les déterminants collégiaux

À quoi servent les déterminants collégiaux ?

L'analyse des déterminants collégiaux permet de reconnaître, au-delà des filières locales développées, les constantes à retenir au moment de l'élaboration du programme en objectifs et standards, celles qui font l'unanimité quant à leur importance dans le réseau. L'analyse de ces déterminants renvoie aux notions de contexte encore une fois ainsi qu'à celui du processus d'intégration propres à l'approche.

Définition

Le fait de définir les déterminants collégiaux permet de répondre à des interrogations qui touchent :

- > Les conditions générales et particulières d'admission à l'ordre de l'enseignement collégial ainsi que les conditions particulières, le cas échéant, à un programme donné.
- > Le statut des programmes à savoir s'ils sont révisés ou réécrits ?
- > La règle de composition de chaque programme (unités, heures-contact / cours / laboratoires et travail personnel de l'étudiant).
- > Les profils ou voies de sortie, le cas échéant. Par exemple dans le cas de Musique, nous avons réécrit le programme avec une seule voie de sortie, Arts et Lettres avec cinq profils. Dans tous les cas, les collèges conservent le choix relativement aux activités d'apprentissage qui permettent d'atteindre les compétences.
- > Les disciplines des programmes.

Les conditions générales et particulières d'admission

En Musique, pour reprendre cet exemple qui m'est plus familier, le cours 534 est une condition particulière d'admission qui s'ajoute aux autres conditions générales propres à l'ordre de l'enseignement collégial, en vigueur depuis 1997. Alors qu'en Arts et Lettres, il n'y a aucune condition d'admission.

Le statut des programmes

Certains programmes ont déjà été révisés entre 1991 et 1993, comme c'est le cas du programme Musique 500.02 que le Ministère a choisi de réécrire et donc de ne pas partir à zéro pour sa réécriture. Les lignes directrices, les buts ou objectifs généraux, les règles de composition, etc. du programme préalablement établi ont été pris en considération au moment de l'élaboration du programme en objectifs et standards.

La règle de composition de chaque programme

Dans le programme de Musique, toutes les unités sauf 8, au choix des collèges, étaient déterminées dans des cours. Cet aspect a aussi été pris en compte dans la réécriture, puisque les collèges peuvent exprimer leur couleur locale grâce à l'ouverture qui leur est laissée dans le contexte de réalisation ainsi que par le biais des activités d'apprentissage qu'ils peuvent développer localement dans une mégacompétence développée à cet effet. La préoccupation de permettre aux collèges de conserver leur spécificité est demeurée constante.

De plus, la différence entre l'ancienne formulation par objectifs et la nouvelle par compétence vient du fait que les objectifs, dans une approche par compétence, sont formulés du point de vue des étudiants, en terme de résultats attendus, plutôt que du point de vue des enseignants, en terme de contenus à transmettre. Enfin, l'introduction d'un objectif d'intégration oblige les enseignants à préparer les étudiants à l'examen synthèse, en s'y référant ou non. La dimension d'intégration propre à l'approche par compétence est bien présente.

Un certain nombre de compétences (jusqu'à un maximum de 50 %) font encore l'objet d'activités d'apprentissage ministérielles prescrites.

Les profils et les disciplines

Les programmes sont élaborés avec un ou des profils et une ou des disciplines dont les choix sont laissés aux membres du Comité-conseil. Les collèges devront par la suite implanter le programme dans ce cadre précis, commun à tous.

Les programmes en Arts (Musique, Danse et Arts plastiques) sont généralement monodisciplinaires, alors que pour le programme Arts et Lettres environ une vingtaine de disciplines sont autorisées.

Conclusion

Cette présentation du processus ministériel d'élaboration des programmes d'études préuniversitaires étant faite, je voudrais finalement répondre à vos questions si vous en avez et vous remercier de votre attention. Je vous souhaite une bonne fin de colloque.