

Symphonie pédagogique...



Atelier 510
Scénarios d'élaboration
de programmes d'études

Geneviève LAPORTE

Actes du colloque conjoint APOP – AQPC
2002

Scénarios d'élaboration de programmes d'études

Geneviève Laporte
Étudiante à la maîtrise en Sciences de l'éducation
Université de Sherbrooke



Ce texte porte sur une recherche exploratoire effectuée au cours des deux dernières années. Subventionnée par le Fonds canadien d'aide à la recherche (FCAR), elle s'intéresse au processus de développement de deux programmes d'études collégiaux définis de façon exemplaire par compétences. Ces deux programmes ont été sélectionnés de par le caractère remarquable de leur processus de développement. Pour les déterminer, nous avons fait appel à des personnes possédant, sur le plan pédagogique, une connaissance étendue de l'ensemble du réseau collégial et œuvrant chez PERFORMA.

1. Problématique

En 1993 survient la réforme de l'enseignement collégial et trois conséquences majeures en découleront.

- Premièrement, un important changement de responsabilités est instauré dans l'élaboration des programmes d'études. Dorénavant, les acteurs de l'enseignement collégial devront eux-mêmes élaborer des activités d'apprentissage et d'enseignement à partir d'un devis de programme ministériel.
- Deuxièmement, ces devis de programmes sont définis en termes de compétences, d'objectifs et de standards, soit un agencement de concepts différents par rapport aux programmes d'études collégiaux définis jusqu'à maintenant.
- Troisièmement, la notion de compétence est nouvelle et très peu introduite.

Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) publiera deux définitions sur le concept de compétence : une pour les programmes d'études du secteur technique et une pour ceux du secteur préuniversitaire. Ces deux définitions n'auront pas la même portée conceptuelle. De plus, les termes objectifs et compétences seront occasionnellement inter-changés dans les textes ministériels. Une autre difficulté concerne la formulation des compétences. En effet, les compétences ministérielles sont parfois formulées en termes de comportements à adopter tels des objectifs comportementaux. Ces quelques ambiguïtés auront pour conséquence de rendre le consensus difficile autour de la notion de compétence auprès des acteurs de l'enseignement collégial.

2. Questions de recherche

La question générale de recherche se pose comme suit : « Comment des équipes-programmes ont-elles réussi à développer et mettre en œuvre de façon exemplaire des programmes définis par compétences, étant donné les messages ambigus transmis par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science lors de l'implantation de la réforme de l'enseignement collégial en 1993, réforme basée sur l'approche par compétences ? »

À partir de cette question générale, deux questions spécifiques ont été déterminées.

- Quelles sont les conceptions théoriques à partir desquelles des acteurs ont développé, de façon plus spécifique, des programmes d'études définis d'une façon exemplaire par compétences ?
- Quels sont les scénarios de développement qui ont permis à des acteurs de l'enseignement collégial d'élaborer des programmes d'études définis d'une façon exemplaire par compétences ?

3. Cadre conceptuel sur les compétences

À la première question spécifique, un cadre conceptuel portant sur les compétences a d'abord été établi pour fins d'analyse des données. Nous souhaitions ainsi analyser les conceptions théoriques des personnes interrogées au sujet de l'apprentissage, de la compétence, de l'enseignement et de l'évaluation à la lumière d'un cadre de référence sur les compétences. Pour ce faire, nous avons défini le concept de compétence à partir de la lecture de plusieurs auteurs dont Tardif (1996), Perrenoud (1997) et Le Boterf (1997). Ce cadre de référence se voulait indépendant des définitions ministérielles. Notre propre définition de la compétence est la suivante :

Les compétences, savoir-agir complexes, reposent à la fois sur la mobilisation et la combinaison de façon judicieuse d'un ensemble de ressources internes intégrées en des schémas opératoires et de ressources externes, cette mobilisation et cette combinaison permettant de créer des stratégies d'actions efficaces face à des situations problématiques de mêmes familles.

Il faut mentionner que, en soi, la compétence n'est pas simple à définir parce qu'elle n'est pas un concept statique mais plutôt un concept dynamique qui prend place dans l'action. Inspirés des mêmes auteurs, nous avons fait ressortir cinq composantes importantes de la dynamique des compétences.

1. La compétence engendre une mobilisation et une combinaison de ressources.
2. Ces ressources sont de nature interne (connaissances) et externe (informations sous forme graphique ou autres, équipement, etc.) à l'individu. Les ressources internes doivent être organisées efficacement en des schémas opératoires pour être utilisables dans une situation les requérant.
3. Chaque compétence possède son propre champ d'application nommé « famille de situation ». La famille de situation détermine le caractère généralisable de la compétence dans diverses situations. Par conséquent, chaque compétence est pertinente à résoudre un certain nombre de situations possédant des caractéristiques communes ou de mêmes familles.
4. L'individu possède sa propre représentation de la réalité. Cette représentation se crée à partir du vécu et de l'interprétation des expériences. Chaque individu possède donc une vision singulièrement d'une situation à résoudre.
5. Le déclenchement d'une mobilisation et d'une combinaison de ressources internes et externes chez un individu est déterminé, entre autres, par le sens qu'il attribue à une situation. Si une situation lui apparaît significative, la mobilisation et la combinaison de ses ressources seront favorisées.

4. Cadre conceptuel pour fins d'analyse des programmes

4.1 Modèle de changement planifié

Pour la deuxième question spécifique portant sur des scénarios de développement de programmes d'études définis par compétences, nous avons défini un cadre d'analyse des données distinct. Pour ce faire, nous avons utilisé le modèle de changement planifié de Fullan (1985). Construit à partir de situations de changements vécus dans différents milieux scolaires, le modèle de Fullan détermine des facteurs *organisationnels* et des facteurs *de processus* à considérer dans le développement et l'implantation de changements. Parmi les facteurs organisationnels, nous en avons retenu trois :

- la clarté des buts et des objectifs poursuivis ;
- la formation continue du personnel ;
- le climat de travail serein.

Parmi les facteurs de processus, nous avons retenu les deux suivants :

- l'interaction et la communication ;
- un modèle collaboratif de planification et d'implantation.

4.2 Planification de programme

Un bref volet portant sur l'évaluation de programme et, plus particulièrement, sur la phase de planification d'un programme a également apporté un éclairage intéressant quant à l'analyse des scénarios de développement de programmes. Parmi les critères d'évaluation de programme relatifs à la planification, deux ont été retenus :

- le respect des buts et des objectifs (déterminés localement et par le MEQ);
- le respect de l'environnement du programme.

5. Collecte des données

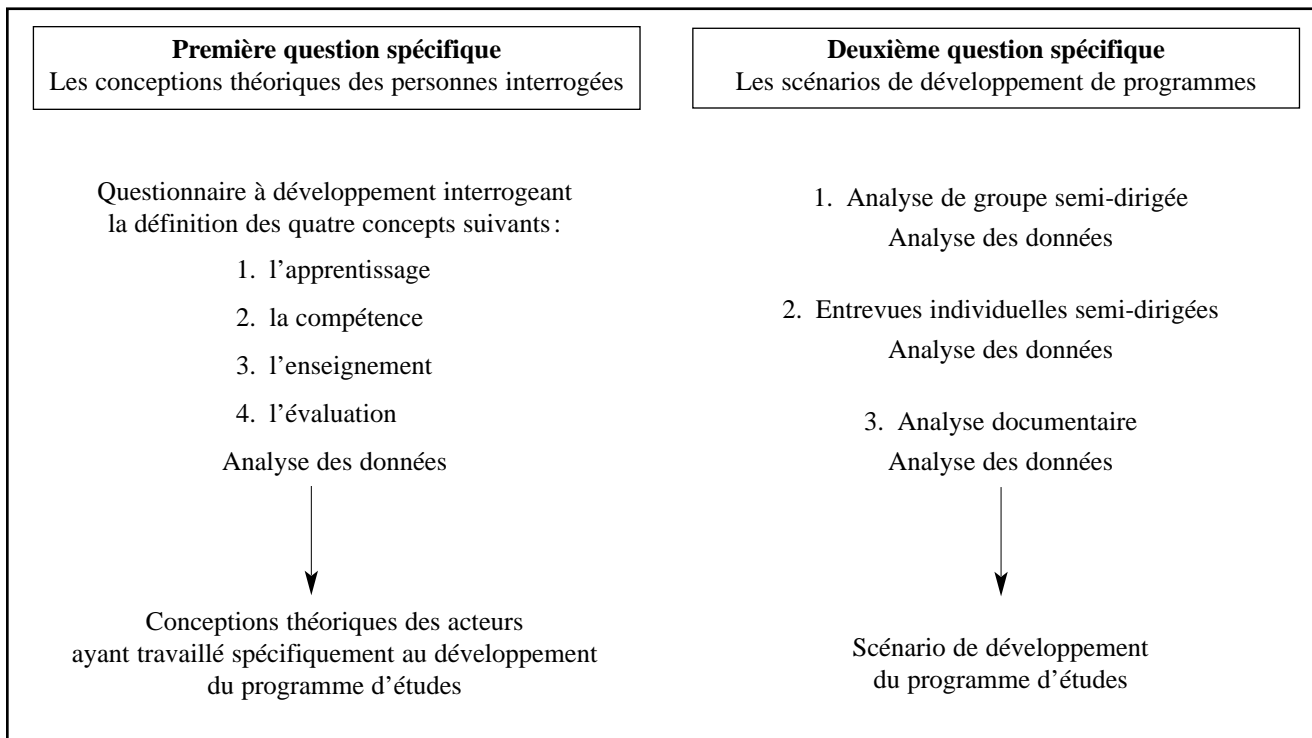
Le critère de sélection des programmes d'études a été formulé ainsi :

Si une délégation étrangère de personnes œuvrant au sein de différents systèmes scolaires venait au Québec pour explorer le réseau de l'enseignement collégial afin d'y observer cinq programmes d'études définis par compétences au regard de leur développement exemplaire, à quels programmes référez-vous ces personnes ?

Les gens de PERFORMA ont déterminé en ordre cinq programmes d'études de différents cégep et nous en avons sélectionné deux pour les fins de cette recherche. Ces deux programmes d'études techniques ont été retenus sur la base de l'intérêt de leurs membres à participer à la recherche et d'après les disponibilités de ceux-ci. Les acteurs interrogés dans le cadre de cette recherche ont travaillé spécifiquement au développement de leur programme d'études; il s'agit d'équipes restreintes d'élaboration de programme formées, dans chacun des programmes, de deux et trois enseignants partiellement dégagés de leur tâche et d'un conseiller pédagogique.

Les données ont été recueillies en émergence à partir du vécu des personnes interrogées. Des stratégies différentes ont été planifiées pour répondre à chacune des questions spécifiques. La validité des données a été un élément central lors de cette planification.

SCHÉMA DES STRATÉGIES DE COLLECTE ET D'ANALYSE DES DONNÉES



6. Analyse des données

Les conceptions théoriques des acteurs relativement à la première question spécifique ont été analysées sur une base sémantique. À l'intérieur de chacun des programmes et pour chacun des quatre concepts, étaient retenus les idées ou mots qui revenaient plus d'une fois ou qui étaient synonymes dans la description des conceptions. De même, les idées opposées ont été relevées.

Pour recueillir les données au sujet des scénarios de développement, nous avons d'abord interrogé ensemble les personnes ayant œuvré plus spécifiquement à l'élaboration des programmes. Ces premières données, une fois analysées, ont servi à construire un premier scénario de développement pour chacun des programmes définis par compétences. Ces scénarios préliminaires ont ensuite été validés par des entrevues semi-dirigées individuelles. Chacun des acteurs interrogés en entrevue de groupe a été vu de nouveau, cette fois sur une base individuelle, afin de préciser et d'ajouter des informations détaillées, nuancées, aux premiers scénarios de développement de programmes. L'analyse des entrevues individuelles a permis l'élaboration de scénarios de développement de programmes plus précis.

Finalement, les scénarios de programmes ont été validés une deuxième fois par l'analyse de documents relatifs aux travaux d'élaboration. En effet, une analyse documentaire a permis l'ajout de derniers détails pour chacun des scénarios de développement de programmes. Cette dernière démarche a complété la collecte des données relatives à la deuxième question spécifique de recherche.

7. Résultats

7.1 Conceptions théoriques

7.1.1 Conceptions théoriques des acteurs ayant travaillé spécifiquement au développement du programme d'études **A**

- 1) l'apprentissage : processus actif, visions constructiviste, cognitiviste et socio-constructiviste ;
- 2) la compétence : savoir-agir complexes, mobilisation d'un ensemble de ressources ;
- 3) l'enseignement : support, accompagnement dans l'apprentissage ;
- 4) l'évaluation : contextes réels, tâches complexes pour les étudiants.

7.1.1 Conceptions théoriques des acteurs ayant travaillé spécifiquement au développement du programme d'études **B**

- 1) l'apprentissage : processus constructif ;
- 2) la compétence : mise en œuvre de savoir-faire et de connaissances ;
- 3) l'enseignement : assistance à des situations d'apprentissage ;
- 4) l'évaluation : validation de connaissances acquises et des niveaux de compétences atteints.

7.2 Scénarios de développement

7.2.1 Scénario global de développement du programme d'études **A** défini par compétences

Établissement d'un protocole de communication entre le comité d'élaboration et le département

- Appropriation et interprétation des prescriptions ministérielles
- Détermination d'axes de formation

- Élaboration d'un profil de sortie
- Élaboration d'un logigramme de formation
- Création d'une grille-cours
- Élaboration des activités d'apprentissage
- Élaboration d'un descriptif pour chacun des cours et des stages du programme

7.2.2 Scénario global de développement du programme d'études **B** défini par compétence

- Mise en place d'un processus de communication entre le comité d'élaboration et le département
- Analyse de chacune des compétences
- Détermination de contenus d'apprentissage
- Détermination d'axes de formation
- Détermination d'une grille-cours
- Établissement d'une correspondance entre l'ensemble des cours déterminés et chacune des compétences prescrites
- Élaboration des descriptifs de cours
- Élaboration d'un profil de sortie

8. Discussion des résultats

Les résultats cités dans le cadre de ce colloque ne représentent que les grandes lignes des données recueillies et analysées au cours de cette recherche. Il est d'ailleurs important de situer ces résultats dans leur contexte puisqu'ils sont significatifs dans la mesure où ils sont mis en relation avec les autres aspects entourant les programmes étudiés tels que les cadres de référence des deux établissements collégiaux, les climats de travail des équipes, les dynamiques départementales et les couleurs locales propres à chacun des lieux d'observation. À défaut de pouvoir analyser toutes ces dimensions dans le cadre de cette présentation, nous allons faire ressortir trois points communs des deux scénarios de développement :

- l'engagement départemental dans les travaux de développement et auprès de l'équipe restreinte d'élaboration composée de deux ou trois enseignants et d'un conseiller pédagogique ;
- la volonté des départements d'amener leurs étudiants à rencontrer les exigences prescrites par le ministère de l'Éducation, soit les compétences en l'occurrence ;
- les habiletés de communication et d'animation, le dynamisme et le leadership exercés par les équipes restreintes d'élaboration dans l'interprétation des prescriptions ministérielles et les travaux de développement des programmes.

Pour conclure cette présentation, il serait pertinent de faire un rapprochement succinct entre le cadre conceptuel d'analyse de programmes et les résultats obtenus même si cet exercice est présentement en élaboration dans le mémoire de cette recherche. Si nous reprenons l'ensemble des facteurs *organisationnels* et *de processus* de Fullan (1985), nous pouvons constater leur présence dans les deux scénarios selon les observations suivantes :

- Les acteurs des deux programmes ont travaillé rigoureusement à l'interprétation et à l'appropriation des prescriptions ministérielles et donc à *clarifier les buts et objectifs poursuivis*.

- En ce qui concerne la *formation continue*, un premier département a suivi quelques capsules de formation en rapport avec les stratégies et les concepts pédagogiques nouvellement véhiculés par la réforme; les acteurs du second département ont plutôt mis à jour leurs connaissances techniques pour le programme, le secteur des technologies les y obligeant.
- Un *climat de travail serein* est à la base de chacune des équipes départementales. Bien que ce climat ait été quelque peu ébranlé durant les travaux d'élaboration, les équipes continuent d'évoluer dans des contextes relationnels sereins.
- *L'interaction et la communication* ont tenu une place importante dans les deux scénarios de développement. Les acteurs des programmes A et B ont instauré à l'intérieur des équipes départementales des processus de communication et de validation constants dans le cadre de leurs travaux d'élaboration de programmes. Également, la transparence dont ont fait preuve les équipes restreintes d'élaboration auprès des départements a contribué grandement à la coopération des acteurs.
- Pour ce qui est du *modèle collaboratif*, une grande coopération a eu lieu entre les équipes départementales et les équipes restreintes d'élaboration respectives à chacun des programmes. Toutefois, le même phénomène s'est relativement étendu aux échanges entre les départements et les disciplines contributives. Quant à l'interaction entre les enseignants des disciplines de formation générale et ceux des départements, elle a été inexistante dans le cadre des travaux d'élaboration. À ce sujet, nous pouvons questionner l'approche-programme dans les processus de développement: les démarches d'élaboration réunissent-elles l'ensemble des acteurs concernés par les programmes d'études?

9. Conclusion

Par une approche qualitative de nature descriptive, cette recherche a permis l'observation de deux équipes départementales dans l'élaboration de leur programme d'études en lien avec une logique de compétences définie avec plus ou moins de clarté par le ministère de l'Éducation.

Lors de l'analyse des données, nous avons pu constater que les acteurs des deux programmes se sont appropriés les compétences prescrites à leur façon, en prenant d'abord une distance par rapport à ces dernières. Ces équipes, par leur propre volonté, se sont offertes de la formation. Elles ont mis en place des moyens de communication internes en plus de conserver des climats de travail sereins. Finalement, par des processus de développement différents mais similaires à la fois, ces équipes ont réussi à élaborer des programmes d'études définis par compétences distincts et fidèles à leurs couleurs locales.

RÉFÉRENCES

- FULLAN, M. (1985). Change Processes and Strategies at the Local Level. *The Elementary School Journal*, 85(3), 391-421.
- LE BOTERF, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Éditions d'organisation.
- PERRENOUD, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école?* Collection «Pratiques et Enjeux pédagogiques, 14». Paris: ESF Éditeur.
- SAVOIE-ZAJC, L. (1993). *Les modèles de changement planifié en éducation*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- TARDIF, J. (1996). L'entrée par la question de la formation des enseignants: le transfert des compétences analysé à travers la formation de professionnels. In P. Meirieu, M. Develay, C. Durand et Y. Mariani (dir.), *Le transfert des connaissances en formation initiale et continue* (p. 31-46). Actes du colloque organisé à l'Université Lumière, Lyon 2, 29 septembre – 2 octobre 1994.