06/01/2022

Repères

ACTUALISATION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

Linda Cormier et Isabelle Pelletier
Conseillères pédagogiques

Linda Cormier

Détentrice d'une maîtrise en éducation (UQTR), Linda Cormier œuvre dans le réseau collégial depuis plus de 30 ans, d'abord à titre d'enseignante en Techniques d'éducation à l'enfance, puis à titre de conseillère pédagogique au Cégep de Shawinigan. Elle a aussi été chargée de cours à l'Université du Québec à Trois-Rivières en Sciences de l'éducation et à l'Université de Sherbrooke pour le réseau Performa. Elle contribue présentement à l'insertion et au développement professionnel des enseignants, à l'actualisation, l'implantation et l'évaluation continue des programmes d'études ainsi qu'à l'évaluation de l'efficacité du système d'assurance qualité du cégep. Passionnée par l'accompagnement et la pédagogie, elle favorise la pratique réflexive et la collaboration de façon à rendre les apprenants actifs et engagés, et ce, dans un climat d'apprentissage significatif.

Isabelle Pelletier

Isabelle Pelletier évolue au Cégep régional de Lanaudière et œuvre dans le milieu collégial depuis plus de 25 ans. Occupant plusieurs fonctions dont notamment enseignante dans le programme Techniques de physiothérapie pendant 8 ans avant de devenir conseillère pédagogique, Mme Pelletier poursuit actuellement des études de 2e cycle en éducation. Elle accompagne au quotidien les enseignants dans les travaux d'évaluation, d'actualisation et de mise en œuvre des programmes, en plus d'offrir de la formation pédagogique aux enseignants. Elle s'intéresse particulièrement à l'accompagnement des équipes, des outils de collaboration dans la démarche d'actualisation d'un programme d'études.

Avant-propos

Dans le chantier imposant des actualisations de programme, des équipes se rencontrent et s'investissent dans une réflexion sur la qualité des programmes avec, ultimement, une intention commune d'offrir un parcours de formation de qualité favorisant la réussite des étudiants.

Sans contredit, les besoins changeants et grandissants de la société, des universités, du marché du travail et des étudiants imposent des analyses et une réflexion orchestrée sur la pertinence des programmes d'études collégiales. C'est donc en suivi des travaux ministériels que les divers acteurs des établissements collégiaux sont appelés à réfléchir ensemble sur le développement des compétences décrites pour chacun des programmes.

Il s'agit d'une opportunité de partager une vision commune du mandat décerné par le ministère pour favoriser l'alignement entre ce mandat et l'étudiant qui diplômera au sein de l'établissement. La réussite d'une actualisation d'un programme d'études repose d'abord sur une collaboration continue entre les divers acteurs dans une compréhension de l'approche programme et de l'enseignement favorisant le développement de compétences.

Sans perdre de vue la complexité et les particularités de chacune des actualisations, l'expérience acquise à travers le temps nous a permis de relever certains enjeux et aussi d'identifier des pratiques qui se sont révélées plus efficaces. Alors, qu'en est-il du chemin à prendre et surtout des défis à relever?

Ce document présente une démarche itérative, inspirée de ces pratiques et appuyée sur une revue de littérature s'adressant aux réseaux collégial et universitaire. Il s'agit d'une invitation à **prendre le temps nécessaire** afin d'éviter de s'enliser dans des sables mouvants, tels que vouloir à tout prix maintenir ou conserver le programme tel qu'il est en ajoutant certains constituants. Il ne s'agit pas non plus d'adopter une approche trop analytique qui empêcherait d'avoir la vue d'ensemble d'un parcours de formation aligné et cohérent. Finalement, en évitant de sauter des étapes et de travailler en vase clos, nous mettons en place les conditions d'efficacité d'une actualisation réussie.

Nous vous invitons à explorer les différentes composantes de la démarche permettant de concevoir un programme pertinent, innovant et cohérent favorisant la réussite des étudiants.

Bonne réflexion!
Linda et Isabelle

Table des matières

Avant-propos 2

Démarche d'actualisation de programme d'études 4

Étape 1 La planification mobilisatrice 5

La préparation 5

Les clarifications 6

L'activation du comité de programme 9

Étape 2 L'exploration concertée 13

Le profil de sortie 13

L'épreuve synthèse de programme (ESP) 15

Analyse globale des compétences 18

Étapes 3 La conception alignée 23

Le logigramme de compétences..... 23

Conception des activités pédagogiques /grille de cours)..... 26

Étape 4 Mise en œuvre réussie..... 31

Les documents descriptifs 31

La collecte de données quantitatives et qualitatives 35

Le bilan d'implantation 35

Conclusion.....36

Démarche d'actualisation de programme d'études[1]

Plusieurs années se sont écoulées depuis l'implantation des premiers programmes centrés sur le développement des compétences. Or, les départs massifs à la retraite du personnel enseignant, des conseillers et conseillères pédagogiques et des membres de la direction impliquent une gestion du transfert de l'expertise, ce qui représente un grand défi. En effet, l'arrivée de nombreux intervenants qui se sentent parfois démunis face à ces travaux d'envergure que sont les actualisations de programme implique une réflexion sur les moyens à mettre en place pour maintenir l'expertise. Les établissements gagnent à évaluer en amont le temps nécessaire à investir pour favoriser une insertion professionnelle et institutionnelle adéquate afin que ces nouveaux intervenants puissent réaliser la démarche de manière optimale. Plus particulièrement, en ce qui concerne les enseignants et enseignantes, bien que plusieurs ont une formation pédagogique, l'embauche est surtout effectuée sur une base disciplinaire, ce qui demande un temps d'appropriation des fondements de l'approche centrée sur le développement des compétences et de l'approche programme. Dans ce contexte, comment surmonter l'insécurité que certains peuvent ressentir à la veille d'un chantier d'actualisation de programmes et surtout, comment mobiliser les équipes autour d'un tel projet, dans le respect des délais d'implantation prévus par le Ministère?

Cette mission devient possible lorsque plusieurs facteurs sont présents :

- une préparation adéquate des intervenants
- un accompagnement adéquat et suffisant
- une collaboration réelle pour développer une vision commune
- une concertation dans la prise de décisions.

La démarche proposée préconise la collaboration, avec une intention commune : la réussite des étudiantes et des étudiants. Or, au-delà des documents à produire, ils doivent demeurer au cœur des préoccupations de l'équipe programme.

Plusieurs des actions à réaliser sont prescrites par des politiques, des mécanismes et des procédures propres à chacun des cégeps dont les processus d'adoption et de recommandations des différents documents de référence du programme d'études. Ils sont donc des références incontournables pour les équipes. Cela dit, l'esprit est le même d'un cégep à l'autre, tous les programmes étant élaborés dans une perspective de développement des compétences. Généralement, les actions peuvent être regroupées en 4 grandes étapes. Un ordre logique mais souple est proposé, car la démarche d'actualisation gagne à être itérative; ainsi, les choix sont consolidés tout au long des étapes.

[1] Dans un contexte d'élaboration d'un nouveau programme, le travail de concertation et le leadership sont vécus très différemment, mais la démarche demeure sensiblement la même.

Les quatre temps proposés sont :
1. **La planification mobilisatrice**
2. **L'exploration concertée**
3. **La conception alignée**
4. **La mise en œuvre réussie**

Étape 1 La planification mobilisatrice

La préparation

Cette première étape consiste à regrouper la documentation de façon que les responsables de l'actualisation puissent s'y référer facilement.

Une appropriation des documents du programme, par tous les intervenants, permet des échanges en vue d'une compréhension commune. Bref, des équipes bien préparées vont assurer un meilleur leadership. Cette documentation comprend :

Les documents ministériels

Ces documents sont composés de l'analyse de la situation de travail (AST) ou des attentes des universités, du programme d'études, du profil de sortie de la formation générale.

Les documents institutionnels

Ces documents sont la politique de gestion des programmes, incluant les critères et sous-critères de qualités d'un programme, la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages et la politique de la qualité du français.

Il peut parfois être nécessaire de revoir les gabarits institutionnels, dont le profil de sortie, le cadre général de l'ESP, les analyses de compétence et les plans-cadres, les logigrammes ou autres guides ou documents institutionnels avant d'amorcer le processus. La réflexion didactique peut soutenir la conception des outils.

Il importe aussi de revoir la documentation du programme, c'est-à-dire le dernier rapport d'évaluation, l'état de situation du programme, le plan d'action ou de travail de la dernière année, afin de comprendre la trajectoire du programme et de retenir certains constats qui permettront d'être pris en compte.

D'autres documents de référence peuvent faire l'objet d'une réflexion sur le programme, tels que le profil TIC ou cadre de référence de la compétence numérique, la santé et sécurité au travail, les activités en milieux de travail ou l'alternance travail/études, etc. Il est plus efficace d'intégrer certaines particularités lors de l'actualisation plutôt que d'attendre que le programme soit implanté.

Les cadres de référence

Les repères conceptuels doivent être revisités notamment en raison du renouvellement au sein des équipes d'enseignants.es et de l'embauche qui n'impose pas une formation en pédagogie. Les programmes centrés sur le développement de compétences et l'approche programme sont deux approches indissociables pour assurer le décloisonnement des matières, la cohérence entre les composantes d'un programme et l'harmonisation des pratiques (Tardif, 2017; Basque 2015). Or, les équipes comprendront davantage l'importance de la collaboration si les concepts et les cadres de référence en regard du développement de compétence, de l'approche programme, de l'alignement pédagogique et des niveaux taxonomiques des objectifs d'apprentissage, par exemple, sont bien intégrés. Ces concepts tout comme les recherches sur la réussite des étudiants[2] ont avantage à être abordés en amont d'une actualisation de manière à favoriser une compréhension commune et ainsi soutenir les prises de décisions. Cela constitue des occasions de perfectionnement pédagogique appréciées des équipes.

Les clarifications

La politique institutionnelle de gestion des programmes (PIGP) de chacun des établissements et parfois d'autres mécanismes internes sont des documents phares qui donnent des balises quant aux rôles et aux responsabilités des divers intervenants et instances, en plus de guider les grandes étapes de la démarche d'actualisation. Cette politique doit être bien connue des intervenants impliqués. Les rôles et les responsabilités doivent être définis, particulièrement lors des litiges, pour maintenir les relations harmonieuses. De plus, les ressources associées à ces processus doivent être suffisantes pour assurer un accompagnement de qualité.

[2] Voir le dossier sur les pratiques à impact élevé produit en juin 2021 par la fédération des Cégeps

Il est souhaitable de réunir rapidement et ce, avant d'amorcer les travaux, les principaux intervenants pour en discuter et clarifier les perceptions entourant cette démarche.

Une clarification des mandats et des modes de fonctionnement entre la direction, le ou la conseiller pédagogique, le personnel enseignant désigné et le comité de programme favorise la délimitation des champs d'action et la constance des postures professionnelles à privilégier.

Il serait dommage de réaliser, au terme d'une actualisation, que la grille de cours émerge du travail en vase clos d'un seul intervenant. Il s'agit plutôt de trouver l'équilibre entre les besoins individuels et collectifs ainsi qu'entre l'autonomie professionnelle et la collégialité.

La clarification des rôles et des responsabilités évite aussi de dédoubler le travail, notamment entre le conseiller pédagogique et les enseignants dégrevés ou encore entre le conseiller pédagogique et la Direction des études. Dans tous les cas, si les mandats ne sont pas clairs, c'est le sentiment d'efficacité, la crédibilité et la mobilisation des divers intervenants qui peuvent être remis en cause.

L'accompagnement des équipes est très différent d'un programme à l'autre. Il l'est davantage lorsqu'on compare un programme technique et un programme préuniversitaire. Comme les programmes préuniversitaires sont composés de plusieurs disciplines spécifiques, comparativement aux programmes techniques, qui ont une seule discipline spécifique porteuse, le fonctionnement de l'approche-programme est plus complexe et se traduit, dans certains cégeps, par des échanges interdisciplinaires. Aussi, le mode de fonctionnement de ces programmes est parfois peu défini, d'où l'importance dès le début des travaux d'actualisation de déterminer les lieux formels d'échange, de concertation et de prise de décisions.

Plus encore, l'analyse des compétences et du parcours de formation, selon un point de vue disciplinaire, peut enrichir la réflexion. Ainsi, réserver, en début de session, des plages communes de travail pour au moins un membre de chaque discipline impliquée dans le programme forme, pour les programmes préuniversitaires de plusieurs cégeps, le comité restreint d'actualisation.

La tenue d'un registre des rencontres, des propos et des décisions peut aider les intervenants à garder le fil conducteur et à assurer le suivi des travaux **tout au long de l'élaboration, de l'actualisation et de la mise en œuvre jusqu'à ce que l'implantation soit complétée**. Ce document de suivi garde des traces sur le processus et facilitera la rédaction du bilan d'implantation à la toute fin.

En résumé les éléments à clarifier sont :

- La démarche et l'échéancier;
- La frontière des rôles et des responsabilités;
- Les suivis avec la direction;

- Les enjeux du programme et de l'équipe[3];
- Le choix des plateformes de communication et de travail collaboratif;
- Le mode de rédaction des documents;
- Les rôles d'animation des rencontres[4];
- La fréquence des rencontres;
- Etc.

Il est utile de préciser que l'un des enjeux récurrents lors des actualisations est sans doute la détermination des disciplines contributives et leur collaboration dans l'actualisation. Cela peut avoir un impact important sur le déroulement des travaux et l'harmonie du programme (faire référence aux documents et politiques institutionnels). L'expérience nous amène à affirmer que plus tôt cette réflexion a lieu, avec tous les enseignants.es concernés, plus tôt l'équipe sera mobilisée.

Finalement, une planification des travaux se concrétise par l'élaboration d'un devis d'actualisation. Même approximatif, il donne l'élan et permet de garder un certain rythme dans les actions à réaliser. Il présente les étapes de la démarche, les documents à produire, les responsabilités et l'échéancier.

Pour les actualisations ministérielles, il faut prévoir minimalement trois sessions avant qu'une première cohorte démarre :

Hiver : **La planification mobilisatrice et L'exploration concertée**

Automne : **La conception alignée**

Hiver : **La mise en œuvre réussie : Plus précisément la rédaction des documents descriptifs et minimalement les plans cadres de la première session. Les autres plans-cadres peuvent être rédigés en cours d'implantation**

[3] Certains enjeux propres au programme peuvent avoir une influence majeure sur le déroulement et l'efficacité de l'accompagnement des équipes. Il peut s'agir d'une situation particulière, comme un conflit entre collègues ou encore une situation vécue au sein du département lors de la dernière actualisation, telle la remise en question de l'apport d'une discipline contributive. Ces situations méritent d'être prises en compte. C'est donc au cours des premières rencontres avec les membres du comité d'actualisation que ces échanges peuvent orienter les interventions du conseiller pédagogique de façon à favoriser le partenariat authentique entre les intervenants.

[4] En particulier lors des sujets pouvant créer un litige, il importe que l'animation soit faite par un intervenant neutre en l'occurrence le conseiller pédagogique. Ainsi, le responsable de programme peut obtenir, au même titre que les autres enseignants, un droit de parole. Dans pareil cas, le rôle du conseiller pédagogique est important pour permettre l'expression authentique, préserver le climat et assurer le respect entre les individus. En ce sens, le conseiller pédagogique a avantage à introduire la rencontre par une mise en contexte de bienveillance et de pleine conscience par rapport à ce qui peut être dit et ressenti.

L’activation du comité de programme

Se réunir est un début, rester ensemble est un progrès, travailler ensemble est la réussite. (Henry Ford)

Le comité de programme est l’instance -dont l’une des principales responsabilités est d’assurer la qualité et l’harmonisation pédagogique du programme [5]. Les programmes centrés sur le développement de compétences et l’approche programme sont indissociables pour assurer le décloisonnement des matières, la cohérence entre les composantes d’un programme et l’harmonisation des pratiques pour le développement optimum des compétences et la réussite des étudiants (Tardif, 2017; Basque 2015)

Il semble toutefois que la composition et les responsabilités des intervenants diffèrent d’un collège à l’autre. Tandis que dans certains collèges le comité de programme est composé de tous les enseignants.es des disciplines de la formation spécifique, incluant le ou les enseignants des disciplines contributives, d’un représentant de la formation générale et des professionnels associés au programme, dans d’autres collèges le comité de programme est composé de quelques enseignants désignés, de certains professionnels et d’un adjoint à la direction.

Bref, c’est donc en comité de programme que s’amorce un processus d’appropriation-distanciation (Tremblay, G.). En s’assurant que tous les enseignants comprennent les termes utilisés, soit: développement de compétences, approche programme, contexte de réalisation, critères de performance, évaluation authentique, objectifs d’apprentissage, taxonomie des objectifs, les visées de la formation générale, etc.

Il ne suffit pas de remettre un lexique et tous les documents se référant au programme, mais de permettre aux gens d’échanger sur ces concepts. L’actualisation est une opportunité pour se donner un cadre de référence pédagogique et d’échanger, pour une compréhension commune, sur les finalités, les buts et les compétences du nouveau programme. Cette phase d’appropriation par le comité de programme doit permettre de répondre à des questions, telles que :

- Quel est le mandat qui nous est donné par la société, le marché du travail, les universités ?
- Quels sont les buts, les finalités du programme?
- De quelle marge de manœuvre disposons-nous réellement pour élaborer notre propre projet de formation, quel est notre degré d’adhésion face aux différentes composantes du devis ministériel?

[5] Comité patronal de négociation des Collèges (2022), convention collective FNEEQ

Aussi, une compréhension de la trajectoire du programme au cours des dernières années met en perspective les améliorations à apporter. Cette compréhension passe par l'analyse des données recueillies lors de la dernière évaluation ou au cours de l'évaluation continue du programme. C'est ainsi qu'il est possible de faire ressortir ce qui va bien et moins bien et de donner des orientations pour le nouveau programme. Les données proviennent des perceptions des divers intervenants, des étudiants, des finissants, des diplômés, des statistiques de cheminement et de réussite ainsi que des documents descriptifs. Les constats qui émergent de ces données sont habituellement consignés dans les documents programmes (bilans, plans d'action ou rapports). Si cela n'a pas été fait, il peut être intéressant de recueillir des données particulièrement auprès des diplômés et des finissants. Mis en filigrane des réflexions, ces constats permettent d'appuyer les choix qui seront faits tout au long de l'actualisation.

Considérant que l'équipe de enseignants.es peut avoir changé au fil des ans ou qu'elle pourrait changer en cours d'actualisation, il est fort pertinent de préparer un document synthèse des informations utiles pour soutenir la collaboration des intervenants, à savoir :

- La vue d'ensemble de la démarche;
- Le devis d'actualisation, incluant les étapes, les responsabilités, les résultats attendus et l'échéancier;
- Les préoccupations;
- La trajectoire du programme;
- Les principaux éléments du nouveau programme;
- Les cadres de référence.

Durant cette étape, deux à trois rencontres sont à prévoir avec le comité de programme, afin de permettre d'expliquer la démarche, de remettre la documentation préparée pour une appropriation individuelle et d'adopter le devis d'évaluation.

Les autres rencontres permettent de forer davantage sur les concepts reliés au développement de compétence, les enjeux et la compréhension du programme. Un document peut servir d'appui aux échanges tout au long de l'actualisation. Celui-ci doit être simple, synthétisé et accessible.

Il est aussi important à ce moment d'explorer les préoccupations pour comprendre les résistances éventuelles. L'animation de telles rencontres peut s'amorcer par une réflexion individuelle faisant émerger les pertes et les gains, qui est suivie d'échanges en sous-groupes de type World Café ou à l'aide de différents outils d'animation.

La collaboration : le facteur humain à prendre en compte

Comme mentionné en prémisse, l'actualisation d'un programme d'études implique habituellement de nombreux changements qui chamboulent le quotidien de l'équipe programme et des enseignants.es qui la composent. Rappelons que tout changement a potentiellement un effet sur la motivation et l'engagement des personnes. Ainsi, il faut considérer les résistances au changement comme légitimes et normales. En prenant en considération les personnes, leurs valeurs et leurs expériences, nous favorisons la réussite de l'actualisation et adoptons une sagesse pratique qui prône la flexibilité, l'attention et le souci d'offrir un jugement tenant compte de l'ensemble des parties prenantes. (Hurteau, Bourgeois, Houle 2018).

En ce sens, comme mentionné précédemment, dès le début des travaux, une première rencontre avec tous les intervenants au programme, permet d'explorer la démarche et d'échanger sur les préoccupations au regard des changements à venir. À l'aide d'un tableau relevant les préoccupations, c'est-à-dire les avantages, les défis, les opportunités et les contraintes, ou encore à partir de questions, telles : *qu'ai-je à gagner ou à perdre de manière individuelle et de manière collective*, on donne l'espace pour accueillir et échanger. Il s'agit de permettre une prise de conscience collective à l'effet qu'il est possible de préserver l'autonomie et le jugement professionnels dans le contexte du changement.

L'actualisation peut être source de discorde, mais elle peut aussi se vivre comme une opportunité de créativité et de développement professionnel qui amène les enseignants et les équipes à voir les situations différemment. Changer un programme, c'est rompre avec le passé, mais aussi en reconnaître sa valeur.

L'accompagnement des équipes en actualisation suppose de favoriser une concertation basée sur le cheminement et la réussite des étudiants. Par la suite, les réels changements s'opèrent parce que les professeurs.es prennent les décisions en conséquence, réfléchissent sur les contenus pertinents, intègrent de nouvelles stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation pour développer, chez les étudiants, le profil de sortie attendu. La réussite d'une actualisation s'amorce donc par la prise en compte de l'aspect humain, d'où l'importance d'un accompagnement de qualité.

À ce titre, le conseiller ou la conseillère pédagogique qui accompagne l'équipe programme joue un rôle clé. Il ou elle instaure l'espace de collaboration essentiel au bon fonctionnement des travaux. À chaque étape, le conseiller ou la conseillère pédagogique doit faire preuve de différentes qualités pour favoriser la complicité avec les enseignants responsables de l'actualisation, le comité de programme et la direction :

- Ouverture;
- Transparence;
- Diplomatie;
- Authenticité;
- Souplesse;
- Neutralité.

Pour amorcer les échanges de façon positive, avec ouverture et authenticité, et aider les équipes à se percevoir comme des agents de changement, certaines considérations, que voici, sont à prendre en compte:	
Anticiper les sources potentielles de conflit.	Être sensible aux caractéristiques de la culture organisationnelle du programme et des départements. (Culture, l'aspect humain, les traits distinctifs de travail, l'expérience vécue, la coopération qui existe, le climat, etc.). Il est suggéré de considérer la fréquence des changements vécue par l'équipe, l'historique de ces changements, le climat interne actuel, les évènements organisationnels récents, tel l'impact de la pandémie sur les enseignants et sur leur modèle d'enseignement et leur rapport aux technologies.
Parler des préoccupations	Permettre l'expression des émotions, l'identification des gains et des pertes potentiels et identifier les besoins d'accompagnement. ✓ Dans quel état amorcez-vous ce processus? Êtes-vous inquiets, enthousiastes, déçus, contents? ✓ Quelles sont les pensées qui vous viennent quand vous imaginez le nouveau programme, les travaux à réaliser? Sur quoi se fondent ces pensées? ✓ Quels sont les avantages et désavantages à court, moyen et long terme? (Il s'agit ici d'envisager la situation selon leur point de vue) ✓ De quoi aurez-vous besoin pour vous engager sereinement et vous aider à effectuer la démarche?
Assurer la transparence	Intervenir de façon à donner les bonnes informations et à rendre compte des actions entreprises et des résultats obtenus, et ce, à chaque groupe d'acteurs concernés, incluant le comité de programme, la direction, les disciplines contributives et la formation générale.
Évoquer le passé avec respect	Reconnaître la contribution antérieure qui pourra être réinvestie. S'appuyer sur des changements réussis.
Accompagner le personnel touché par les pertes	Souligner les bénéfices d'un changement, mais reconnaitre aussi les pertes qu'il entraine. Il faut être proactif et envisager comment ces pertes seront gérées.

Étape 2 L’exploration concertée

L’exploration du programme, par le comité de programme, implique en amont des réflexions soutenues autour de l’étudiant à former et à la façon dont il sera possible d’évaluer l’efficacité du développement de ce profil. Quoiqu’au début des travaux il est important de déterminer les contours du profil de sortie et l’épreuve synthèse du programme, c’est lors de l’analyse des compétences que ces intentions se préciseront et se consolideront, d’où le caractère itératif et progressif de la démarche.

Tout au long de la démarche, le conseiller pédagogique joue un rôle d’accompagnateur et de facilitateur dans la réflexion. Lorsque le point de rencontre n’est pas possible, il peut être nécessaire de clore la réunion afin de permettre aux gens de réfléchir, de prendre du recul par rapport à la situation. Il est possible aussi que la situation dégénère et que le litige doive faire l’objet d’une décision administrative. Le conseiller doit préserver son rôle, sa posture et le sentiment de confiance qu’ont les enseignants dans son rôle.

Voici une description de ces trois composantes d’un programme d’études.

Le profil de sortie

L’élaboration du profil de sortie est déterminante pour remplir le mandat décerné par la société, les milieux de travail et les universités. Il sert de point de départ à la cohérence et l’alignement pédagogique, car il oriente l’épreuve synthèse du programme. Quoique sa conception s’amorce en amont, elle se peaufine tout au long de l’actualisation. Ainsi, les réflexions se poursuivent et des modifications sont apportées, au besoin. Le profil de sortie provisoire est présenté en comité de programme, mais il est adopté en fin de processus, en même temps que l’épreuve synthèse de programme. (Ces processus formels peuvent toutefois être différents d’un collège à l’autre).

En fait, le profil de sortie est l’expression synthétique d’un ensemble de compétences à viser explicitement […] un ensemble capable de guider et d’orienter le travail éducatif à effectuer dans l’élaboration et la mise en œuvre du programme. (CSE)

Il représente donc un outil de cohérence pour une équipe au sein d’un programme. Il clarifie et précise aux étudiants ce qu’on attend d’eux au terme de la formation. Il donne également du sens aux cours et à la formation, car les cours sont définis en fonction du profil et deviennent un moyen de réaliser les apprentissages essentiels du

programme. Plus encore, le profil permet de mettre en lumière l'orientation du programme, la couleur que l'équipe souhaite donner localement au programme.

Démarche pour élaborer le profil de sortie[6]

D'abord prendre soin de créer un environnement propice à l'ouverture et aux échanges.

1. Planifier une rencontre d'échange à partir de certaines questions, telles que :
    - *De quoi serions-nous fiers, chez nos étudiants, en les côtoyant dans une université ou dans nos milieux de travail?*
    - *Qu'est-ce qui fait qu'un étudiant réussit/échoue dans notre programme/profil?*
    - *À quelles habiletés durables entendons-nous former nos étudiants, habiletés dont ils devront disposer quand nous ne serons plus à leurs côtés?*
    - *Qu'est-ce qui permettrait à un étudiant de réussir dans n'importe quelle université*
    - Quelles orientations voudriez-vous voir dans le nouveau programme?
    - *Si tout était possible, que nous pouvions réinventer le parcours et l'expérience, que pourrait-on proposer aux étudiants?*
    - *Quelles pourraient-être les expériences pédagogiques riches, pour développer les compétences, pour les étudiants?*
    - *Quels partenariats pourraient contribuer à la qualité et à l'originalité du programme?*
    - *Quelles places pourraient avoir les technologies dans le programme pour bien outiller.*
    - *Comment faire rayonner ou investir les compétences de nos étudiants, les mettre à contribution, dans l'établissement ou dans la communauté.*
    - *Quelle place donnerons-nous à la recherche, peut-on penser à des partenariats avec une université ou autres?*
    - *Qu'est-ce que notre région a à offrir aux étudiants de notre programme pour leur développement?*
    - *Pouvons-nous penser à une cible complémentaire :* CSST, AMT, ATE, Entrepreneuriat, International, Développement durable, etc.?

2. Mettre en relation les mots clés de la documentation : voir les compétences et les regrouper, regarder les critères et faire ressortir les habiletés et les attitudes qui en ressortent et qui témoignent des préoccupations qui ont émergées des discussions.

[6] Inspiré de Otis

3. Faire émerger les enjeux propres au programme (périodes critiques, étapes de développement du profil, environnement, caractéristiques des étudiants, etc.)

4. Consigner l'ensemble des informations de façon organisée. Il est suggéré d'utiliser un tableau pour amorcer la réflexion et ensuite de transposer l'information de façon qu'il puisse devenir un outil de communication et de promotion.

Qualités d'un bon profil de sortie

- ✓ Il traduit les visées, les intentions du programme;
- ✓ Il identifie les apprentissages essentiels et globaux à la fin d'un programme;
- ✓ Il présente une vision articulée et intégrée de ces apprentissages essentiels, c'est-à-dire qu'il montre les relations entre ces apprentissages essentiels;
- ✓ Il est en évolution, c'est-à-dire qu'il ***doit s'ajuster régulièrement aux attentes*** du marché du travail, de l'université et de la société;
- ✓ Il présente une image de marque du programme, il est accrocheur.

Tel que mentionné précédemment, le profil de sortie doit préciser les attitudes propres au programme. De plus en plus de programmes optent pour la conception d'un profil d'attitudes annexé au profil de sortie. Ainsi, elles sont plus facilement intégrées aux plans-cadres et un plan de développement (enseignement/rétroaction/évaluation) peut être planifié. Le profil d'attitude précise non seulement les attitudes attendues au terme de la formation, mais la définition des attitudes et les comportements observables chez un diplômé puis transposés chez un étudiant. C'est ainsi que l'étudiant pourra tout au long de son parcours développer les attitudes et les transposer en stage ainsi que dans son milieu de travail ou à l'université.

L'épreuve synthèse de programme (ESP)

Cette étape consiste à déterminer l'activité d'évaluation synthèse, qui se situe au terme du programme de formation, conduisant au diplôme d'études collégiales. Cette activité d'évaluation synthèse, aussi nommée épreuve synthèse, permet d'attester l'intégration des apprentissages réalisés par l'étudiant dans l'ensemble du programme auquel il est

inscrit (RREC). La conception d'une telle activité s'appuie sur le profil de sortie, donc sur les compétences du programme, incluant la formation générale.

Plus précisément, l'ESP permet d'attester que l'étudiant a la capacité de faire face à des situations réelles, de résoudre des problèmes et d'assumer des tâches complexes qui sont en rapport avec les compétences visées par le programme. Les conditions de validité de contenu (juste, significative et utile) et validité écologique sont primordiales dans la valeur de l'ESP. La validité écologique[7] (évaluation authentique) se définit comme le caractère d'une évaluation qui se déroule dans un environnement normal qui dure assez longtemps pour correspondre à une pratique réelle, et met en œuvre des comportements significatifs par rapport à ce qui est exigé d'un finissant compétent sur le marché du travail ou à l'université.

Caractéristiques l'ESP	
Certificative	Référence au profil de sortie
Intégrée	Tâches complètes : Recours aux interactions
Contextualisée	Tâches signifiantes : Appel aux ressources
Complexe	Tâches complexes : Usage des stratégies cognitives et métacognitives
Critériée	Critères connus : Qui décrivent exactement les caractéristiques attendues et dont le jugement repose sur une appréciation qualitative et personnalisée
Pour des conclusions significatives sur la maîtrise des compétences et l'intégration des apprentissages	

Une épreuve synthèse de programme (ESP) de qualité est représentée par une tâche complexe intégratrice et prend en compte les éléments suivants :

Le profil de sortie
Les compétences essentielles du programme d'études
L'intégration et le transfert des apprentissages

[7] https://fedecegeps.ca/wp-content/uploads/files/carrefour_pdf/trousse_8/Chapitre%206.pdf

Se caractérisent par l'observation de diverses dimensions (le produit, le processus et le propos).
Sollicite les visées de la formation générale.
Reflète le mieux possible les compétences attendues d'un technicien *compétent qui débute dans la profession* ou d'un étudiant qui *commence* ses études universitaires.
Reflète de façon juste le degré de maîtrise atteint par l'étudiant au *terme* du programme.
Reflète de façon juste le degré de maîtrise et d'intégration atteint par *chaque* étudiant.
Donne lieu à une évaluation critériée.
Prends en compte la qualité de la langue.
Prévois des mesures de reprise en cas d'échec.
Permets une rétroaction à l'étudiant finissant qui établit un profil de ses acquis par rapport aux grandes compétences à développer dans le programme.
S'inscrit en cohérence avec les apprentissages réalisés dans le parcours de formation afin d'atteindre le niveau d'intégration exigé par l'épreuve.
Les évaluations prévues dans les cours porteurs sont conçues de façon à permettre à l'étudiant d'être bien informé sur sa progression vers l'atteinte des apprentissages évalués par l'épreuve synthèse de programme.
Les critères de performance de l'ESP respectent le niveau taxonomique des critères établis dans le devis ministériel du programme. Le comité de programme peut ajouter à ces critères.
Le(s) contexte(s) choisi(s) se rapproche(nt) le plus possible des situations de vie, de travail ou d'études que rencontrera l'étudiant au terme de sa formation.
Les dispositifs de mesure sont appropriés aux cibles choisies; si nécessaire, ils sont multiples.

L'ESP est souvent une activité d'évaluation associée à un ou deux cours porteurs pour lesquels des notes sont attribuées. Toutefois, comme prévu par le RREC, l'ESP est sanctionnée par la mention réussite ou échec.

À ce point de l'actualisation, la description de l'épreuve synthèse de programme se fait de façon sommaire et permet d'établir les grandes lignes. Elle se précisera tout au long de l'actualisation jusqu'à l'implantation du programme, en même temps que le profil de sortie. Le document descriptif de l'ESP (cadre général) est adopté en comité de programme, tout dépendant de la PGP institutionnelle, au plus tard avant la dernière session d'implantation. La description du cadre générale se retrouve dans la section des documents descriptifs de programme

Analyse globale des compétences [8]

Ici s'amorce l'analyse des compétences de façon globale pour une compréhension commune. À cette étape, il est primordial de **prendre un recul** sur les cours enseignés et sur sa discipline. Pour ce faire, un certain nombre de questions peuvent soutenir la réflexion et aider les enseignants.es et les équipes à faire des choix des ressources à mobiliser qui soient pertinents et cohérents avec les buts du programme. Ces questions permettent à l'enseignant de réfléchir sur son rapport à sa discipline et sur le cheminement professionnel afin de l'aider à se centrer davantage sur le rapport et la contribution de sa discipline, de la compétence et du cours dans le parcours de l'étudiant. Sans répondre à chacune de ces questions, les enseignants.es sont invités à faire une réflexion globale sur son **rapport à sa discipline**.

Voici des questions soutenant cette réflexion chez le personnel enseignant :

- ✓ Quel est mon champ d'expertise disciplinaire ou professionnel? Quelle incidence cela a-t-il sur ma façon d'enseigner la matière dans mes cours? En quoi mon profil disciplinaire ou mon expérience de travail peuvent-ils influencer mon choix et mon organisation de contenu?
- ✓ À quelles sources documentaires liées à ma discipline ou à ma profession vais-je puiser pour préparer mon cours? Ces sources sont-elles fiables? Sont-elles à jour? Sont-elles reconnues?
- ✓ À quels défis les spécialistes rattachés à ma discipline ou à ma profession sont-ils confrontés aujourd'hui?
- ✓ Selon mon expérience, quel élément de contenu est le plus difficile et le plus facile dans l'apprentissage de ma discipline? Comment qualifier l'aisance que je ressens par rapport au contenu?
- ✓ Quels sont les concepts clés, les méthodes et les attitudes particuliers à ma discipline ou à ma spécialité? Quels sont ceux que je souhaite absolument faire acquérir par les étudiantes et étudiants?
- ✓ Quels savoirs ai-je acquis après plusieurs années de pratique dans le milieu et quels sont ceux que les étudiantes et étudiants doivent intégrer à la fin du cours pour être compétents sur le marché du travail ou pour réussir des études universitaires? Quel est l'écart entre les deux?

À la suite de ces réflexions, les enseignants.es se sont décentrés.es des contenus enseignés et sont en mesure de passer à l'analyse globale de chacune des compétences dans le programme d'études en actualisation.

Cet exercice peut d'abord être fait en répartissant les compétences aux enseignants.es, notamment en jumelant des enseignants de la discipline porteuse et de disciplines contributives. Elles peuvent être réparties à des sous-groupes pour favoriser la concertation dans le choix des ressources à mobiliser. Une fois le travail de réflexion

[8] Ces questions émergent des travaux de Blizier, N. et collaborateurs ainsi que Prud'homme, A.-C. sur la réflexion didactique.

didactique complétée, révisée par le comité d'actualisation, l'analyse des compétences est présentée à l'ensemble des enseignants.es en comité de programme pour une appropriation commune du programme. (*Lors d'une actualisation mineure, seuls les changements ayant un impact sur l'ensemble du programme et sur le cheminement des étudiants peuvent être présentés.*)

Ces analyses consolident le profil de sortie et orientent le nombre d'heures à allouer au développement des compétences[9], la place de la compétence dans le parcours, les relations entre les compétences, le niveau de développement de la compétence en cours de formation, etc.

Si ce n'est pas déjà fait, il faut déterminer l'apport des disciplines contributives (référence aux politiques institutionnelles). Il faut prévoir un accompagnement aussi bienveillant qu'avec la discipline porteuse. Les conseillers.es pédagogiques sont, dans plusieurs cégeps assignés.es à des programmes. En ce sens, il est possible que les enseignants.es des disciplines contributives soient inconsciemment laissés en plan lors de l'analyse globale des compétences.

Voici des questions pour analyser chacune des compétences :

- Quels sont les changements au regard de l'énoncé, du contexte, des éléments et des critères (s'il s'agit d'une compétence déjà existante). Quels liens a-t-elle avec les tâches et les buts du programme? Dans quelles situations les compétences vont-elles se démontrer?

- Quel est le niveau de complexité de cette compétence? Quel est le niveau taxonomique? Est-ce une compétence générale ou particulière (voir la matrice des compétences du programme)?

- Quelles sont les ressources à mobiliser : savoirs, savoir-faire et savoir-être identifiés par les critères de performance? Quels sont les savoirs **essentiels** au développement de la compétence et quels sont ceux qui sont secondaires et qui peuvent être mis de côté si le temps manque? Où commencer et **jusqu'où aller**?

- En quoi les concepts retenus sont-ils pertinents pour le développement de la compétence **dans ce programme**[10]? Si l'on enlevait ce contenu, que se passerait-il? Jusqu'où développer ce thème dans ce programme?

- Quelles sont vos sources et références? Sont-elles reconnues et pertinentes avec le programme?

[9] Une des recommandations à ce moment est d'y allouer un nombre par tranche de 15 heures.

[10] Ce questionnement soutient encore plus particulièrement la réflexion des disciplines contributives.

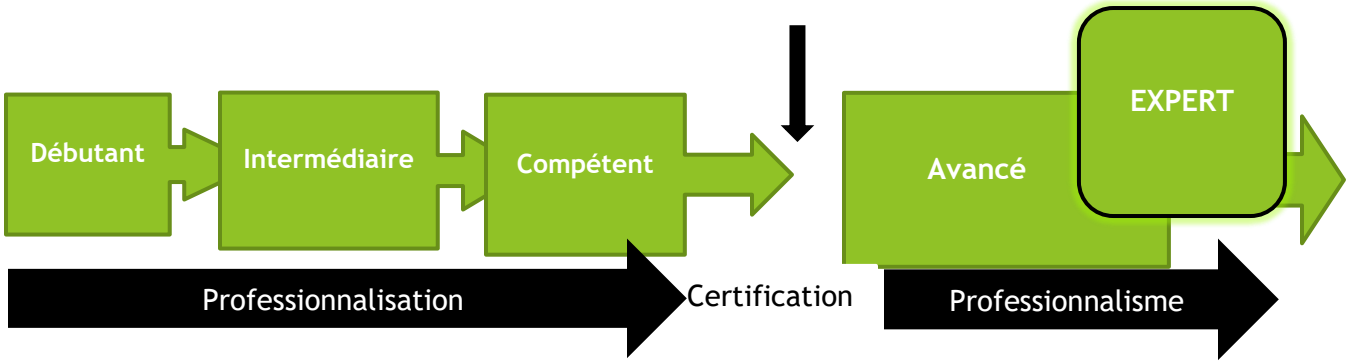
- Quel est le degré de complexité des notions à présenter? Sont-elles à la portée des étudiantes et étudiants du collégial? Jusqu'où doit-on approfondir ces savoirs? (Référence aux critères de performance). À quels niveaux (débutant, intermédiaire et compétent)?

- Quelles sont les notions préalables au développement de cette compétence? Quelles sont les connaissances et les croyances des étudiants.es au regard des savoirs à apprendre? Dans quelle mesure peuvent-elles créer des problèmes de compréhension? Quelles difficultés les étudiants.es rencontrent-ils le plus souvent lors des apprentissages? Ces erreurs proviennent-elles de leur rapport au contenu, du manque de maitrise des notions préalables ou de la complexité de la notion à apprendre?

- Quels sont les liens avec d'autres compétences? Y a-t-il des prérequis? Est-elle un prérequis à une autre compétence? Y a-t-il des interactions avec d'autres compétences, se retrouve-t-elle dans un élément d'une autre compétence?

- À quel moment serait-il préférable de développer cette compétence? Quels contextes ou situations faciliteraient son développement?

- Quel est le degré de développement de la compétence attendu à la fin du programme pour que le finissant soit considéré apte et en maîtrise suffisante (sans être un expert). Déjà les jalons de l'évaluation s'installent. (*Niveaux de développement d'une compétence ref : Tardif dans Poumay (2017*)



- Quel type d'évaluation de la compétence devrait être approprié pour que le niveau taxonomique soit respecté?

Exemple d’un outil structurant pour l’analyse de compétence

Analyse globale de compétence : par_____

Nom de la compétence	Nbre heures	Session Suggérée :	1	2	3	4	5	6

Liens avec les attentes des universités, le marché du travail, la société et le profil de sortie :

-

Type de compétence	Lien avec autres compétences	Évaluation terminale suggérée
☐ Compétence générale ☐ Compétence particulière ☐ Compétence d'Initiation, introduction ☐ Compétence d'approfondissement ☐ Réinvestissement		**Orientations pédagogiques suggérées**

Clarifications et difficultés identifiées chez les étudiants :

Critères généraux		
Éléments de la compétence *Étapes ou aspects à considérer*	**Critères de performance** *Ce que l'enseignant regarde et évalue essentiellement*	**Objets d'apprentissage** *Les ressources essentielles pour réussir l'action attendue* Savoirs *Connaissances*/Savoir-Faire *Habiletés*/ Savoir-être *Attitudes, qualités professionnelles*
1.	•	•
2.	•	•
3.	•	•
4.	•	•

L. Cormier, conseillère pédagogique

Des litiges: une procédure établie au préalable pour préserver les relations

Les litiges vécus lors des actualisations de programme laissent des traces particulièrement sur les rapports qu’entretiennent les enseignants.es eu égard du programme. Quoiqu’ils puissent se vivre à tout moment de l’actualisation, ceux-ci concernent plus particulièrement l’attribution des compétences aux disciplines contributives et le changement d’heures attribuées aux compétences, c’est-à-dire l’ajout, le retrait et les modifications apportées par le ministère aux compétences ainsi que l’interprétation qu’en font les équipes. Ces situations n’échappent malheureusement pas aux équipes qui suivent rigoureusement la démarche. Comme mentionné, il est recommandé, dès la réception du devis programme du ministère, d’instaurer un dialogue sur les compétences pouvant être en litige et les disciplines y étant associées. Dès lors, il est possible de prévoir un espace pour amorcer un dialogue qui favorisera à plus long terme l’adhésion des divers intervenants.

Pour faciliter la prise de décision en lien avec le litige, il faut s'appuyer sur le profil de sortie, prochaine étape décrite. Il permet ainsi de situer l'importance de la compétence en litige dans l'ensemble de la formation. Ensuite, l'analyse globale de la compétence par le comité d'actualisation sert de base aux avis que doivent fournir les enseignants, les disciplines ou les départements concernés par le litige.

Afin de faciliter l'analyse des avis par les instances prévues, il est fort utile de fournir un gabarit qui oriente les éléments à formuler dans l'avis. En ce sens, les éléments qui pourraient être fournis sont :

- ✓ L'analyse globale de la compétence effectuée par la discipline;
- ✓ Les arguments en lien avec le profil de sortie, c'est-à-dire les finalités, les buts et l'analyse de la situation de travail ou les attentes des universités et en lien avec les autres compétences du programme;
- ✓ Les orientations pédagogiques;
- ✓ Les compétences des enseignants en lien avec la compétence en litige.

Le ou les avis sont ensuite présentés en comité de programme, pour que s'ensuive une période d'échange et de questions, en prévoyant un dernier droit de parole à ceux qui présentent l'avis. La présence de la direction peut éviter que les enseignants.es concerné.es aient à reprendre cette présentation.

Toutefois, si, pour des raisons administratives telles que la répartition de la tâche, la compétence doit demeurer dans un département, il est inutile et périlleux, d'un point de vue humain, de laisser les enseignants.es s'enliser dans la formulation d'un avis. Dans ces situations, la contrainte administrative doit être formulée au comité de programme dès le début des travaux lors de l'étape de la planification mobilisatrice.

Détermination des heures aux compétences

Cette étape consiste à valider les heures approximatives nécessaires au développement de chacune des compétences à partir du nombre total d'heures allouées à la formation spécifique.

- Combien d'heures sont nécessaires pour développer la compétence?
- Doit-on maintenir le nombre d'heures, l'augmenter ou le diminuer s'il s'agit d'une compétence présente dans l'ancien programme?
  (Pour les programmes préuniversitaires, le nombre d'heures est, pour la majorité des compétences, déterminé par le ministère).

Cette réflexion s'amorce généralement de façon individuelle ou en sous-groupe. Le comité d'actualisation consigne les heures, identifie ce qui fait l'unanimité. Les divergences d'heures sont discutées en équipe. Idéalement le comité de programme devrait obtenir un consensus sur le projet de répartition des heures aux compétences.

Étapes 3 La conception alignée

L'heure des choix est arrivée. À l'aide des analyses de l'étape précédente, le travail consiste à concevoir une vue du déploiement des compétences dans le parcours de formation, c'est-à-dire à élaborer un logigramme de compétences pour ensuite planifier les activités pédagogiques (les cours) et ainsi produire la grille de cours.

Le logigramme de compétences

Le logigramme des compétences est une représentation schématique de l'organisation logique des compétences dans le temps. Il donne une vue d'ensemble de l'organisation possible des compétences en fonction de périodes de formation préétablies (sessions). Ces informations seront particulièrement utiles au moment de prendre les décisions qui ont trait à l'organisation pédagogique.

Le cahier programme du Ministère comprend une matrice qui présente une certaine logique. Toutefois, il faut déterminer l'ordre et la fréquence d'exposition des compétences à chacune des sessions en tenant compte de la dynamique de développement, de la complexité, de la complémentarité et de l'interrelation entre les compétences, de la continuité des compétences sur l'ensemble de la formation. Le logigramme des compétences met donc en évidence :

- Les compétences n'ayant pas de préalable
- Les compétences ayant des préalables à d'autres compétences;
- Les compétences pouvant être acquises en parallèle;
- Les compétences devant être regroupées;
- Les compétences nécessitant des réinvestissements sur plus d'une session;
- Les compétences pour lesquelles il n'y a pas de préalables stricts.

Démarche facilitant la construction du logigramme des compétences :

D'abord, il faut s'entendre sur une logique de développement du finissant. Il faut prendre le profil de sortie et avoir une compréhension de ce qui sera attendu au terme de chacune des années pour favoriser le cheminement et la réussite des étudiants finissants au programme.

En guise de réflexion, il est intéressant de s'appuyer sur le document produit par Verdy, J. et Gauthier, G. (UDM) aussi présenté par Tardif dans Poumey (2017)

Portrait de l'étudiant à chaque étape de formation

	LE DÉBUTANT ÉTAPE PAR ÉTAPE POUR FAIRE	L'INTERMÉDIAIRE INVESTIGUER POUR COMPRENDRE	LE FINISSANT GLOBALITÉ POUR ADAPTER
Degré d'autonomie	• N'a peu ou pas d'expérience liée au domaine d'études • Peut réaliser des tâches de routine dans des SP bien définies • A besoin d'une supervision étroite	• Peut réaliser plusieurs tâches dans des SP familières • A besoin d'aide pour analyser la situation et prioriser ses actions	• Peut agir dans de nombreuses SP sans supervision • Peut fonctionner dans des SP nouvelles ou inhabituelles
Mode de fonctionnement	• S'appuie fortement sur les règles, les procédures, les protocoles et les principes qui lui ont été enseignés (aime avoir une « recette ») • S'inspire des idées des autres, n'a pas ou que très peu recours à son intuition ou à son jugement • A de la difficulté à prioriser	• Commence à s'appuyer sur ses expériences pratiques • Hésite à émettre son opinion • A une confiance limitée en son intuition ou en son jugement	• Est bien organisé, est capable d'établir ses priorités • Peut questionner ce que lui disent ses formateurs • Adapte les règles, procédures, protocoles et principes qui lui ont été enseignés en fonction de la SP
Représentation de la situation	• Se représente la SP de façon partielle ou incomplète • S'attarde aux détails • Voit ses interventions comme une suite d'étapes à accomplir	• Commence à identifier les aspects signifiants d'une SP, à mieux comprendre les variables en jeu • Voit les similarités et les différences d'une SP à l'autre • Voit ses interventions en termes d'objectifs plus globaux ou à long terme	• Est capable d'analyser une SP plus globalement et de considérer les options possibles • A confiance en ses capacités de gérer des SP inattendues ou difficiles • Anticipe les événements qui pourraient survenir
Organisation des connaissances	• Organise ses connaissances au moyen de listes, de formules, etc. • Ne sait pas toujours à quoi ses connaissances peuvent servir • A besoin de temps pour mémoriser l'information et récupérer celle qu'il a emmagasinée	• Organise ses connaissances autour de concepts-clés • Utilise ses connaissances de manière plus intégrée • Éprouve encore de la difficulté à justifier ses décisions	• Relie ses connaissances à leurs conditions d'utilisation • Est en mesure de justifier ses décisions
Pratique réflexive et identité professionnelle	• Se sent uniquement responsable de suivre les règles et les consignes qui lui ont été fournies • A besoin qu'on valide les procédures qu'il utilise • Recherche des modèles	• Commence à prendre des décisions en fonction des variables qu'il a identifiées • Peut identifier ses forces et les aspects à améliorer • Peut se fixer des objectifs d'apprentissage	• Se sent responsable de ses actions et de leurs résultats • Se questionne sur le développement de ses compétences • Identifie bien ses forces et les aspects à améliorer • Sait reconnaître ses limites

SP = Situation professionnelle

Élaboré par Julie Verdy (Conseillère pédagogique, CPU) et Francine Bédard (orthophoniste, ÉOA) en collaboration avec Guylaine Gauthier (CPU) – Inspiré d'un outil de Claire Bélanger

Références: Cariccio, C. L. et autres (2008) *From the Educational Bench to the Clinical Bedside: Translating the Dreyfus Developmental Model to the Learning of Clinical Skills*, Dans Academic Medicine, Vol. 83, No. 8 / August 2008 . Benner, P. (1982). *From novice to expert*. *American Journal of Nursing*, 82, 402-407 Pesinger,M., Tardif,J. et Georgen, P. (2007). Organiser la formation à partir de compétences – Un jeu de pièces pour l'apprentissage dans le supérieur, De Boeck Supérieur, 347 pages. Peraldi, A.M. et Rabiteau, L.D. (2017), *Moving from Novice to Expertise and its Implications for Instructors*, Dans American Journal of Pharmaceutical Education 2017; 81 (9) Article 6040

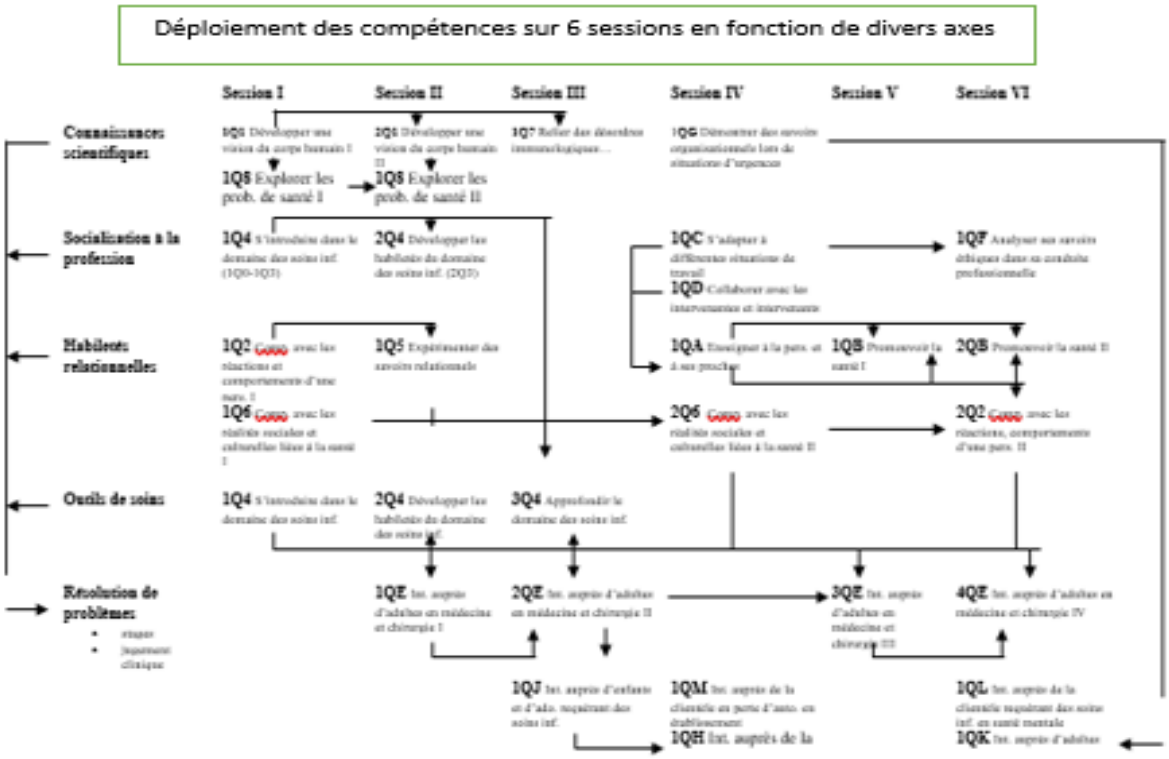
Faculté de médecine
École d'orthophonie et d'audiologie
CENTRE DE PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE
Université de Montréal

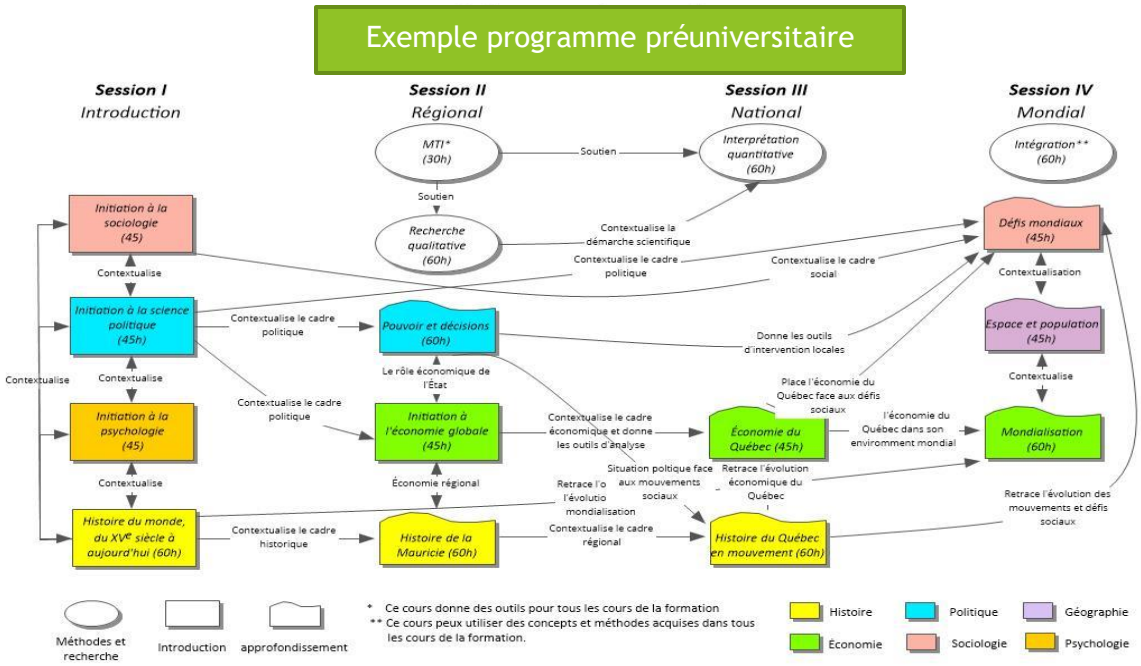
Il faut ensuite répartir les compétences sur chacune des sessions, en tenant compte des balises de temps estimées et des contraintes (variables) liées à l'organisation des compétences.

Il faut aussi vérifier la logique d'organisation des compétences et modifier la séquence s'il y a lieu. En identifiant par des flèches de liaison et des mots clés entre les compétences nous validons le déploiement. Ces éléments de liaison concernent des aspects didactiques et pédagogiques.

Il y a plusieurs façons de présenter schématiquement le logigramme. L'important est de voir l'étalement des compétences sur les sessions.

Voici deux exemples de logigramme de compétences :





Logigramme réalisé par Jean Poirier, professeur d'histoire Cégep Shawinigan.

Conception des activités pédagogiques sur l’ensemble des sessions (Logigramme de cours/grille de cours)

La conception de la grille de cours s’appuie sur le logigramme de compétences. Ce travail est facilité par la rigueur investie dans les étapes précédentes, on aborde ici la cohérence du programme et son efficacité à former des étudiants.es compétents.es.

Jusqu’à maintenant la réflexion didactique a prédominé quoique la réflexion pédagogique ait aussi été présente. À ce point, cette dernière prend davantage de place. En ce sens, il est possible de dégager certains principes de la littérature, notamment :

1. Utiliser des situations authentiques, offrir des activités oriententes et rendre l'étudiant actif (stage, activités professionnelles, projet, conférenciers professionnels, témoignages, séminaires thématiques, formule d'alternance avec la pratique, etc.)

2. Flexibiliser la formation (donner des choix, viser différents étudiants, penser aux mesures inclusives, prévoir des périodes mobiles et ouvertes, etc.).

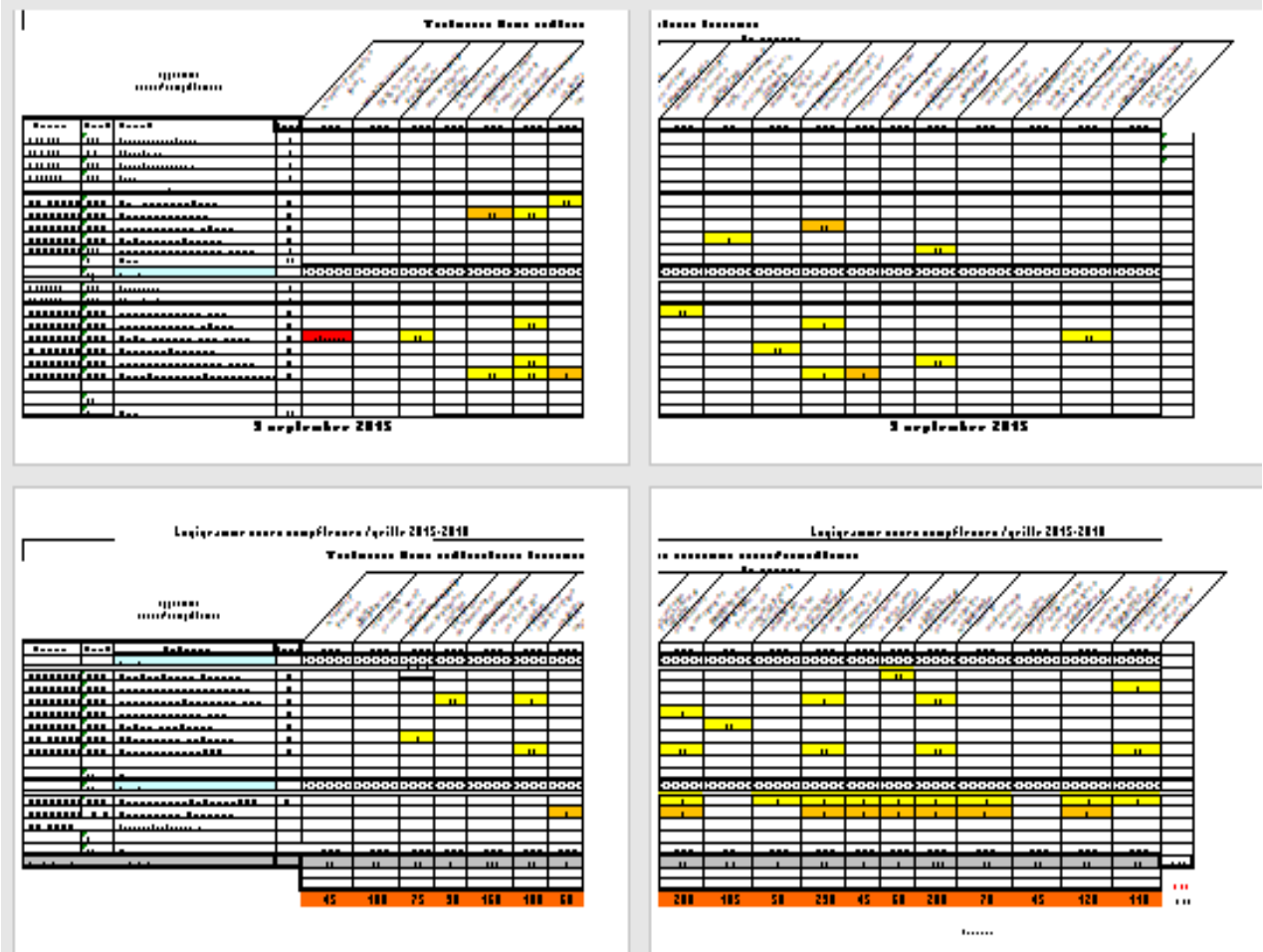
3. Choisir les ressources utiles et les méthodes alignées (cibles d’apprentissage, évaluation et méthodes pédagogiques) et expliciter les liens entre les compétences et ressources.

4. Favoriser l'apprentissage à travers le réseau de la personne et la collaboration (activités d'équipe, amis critiques, mentorat communautaire, colloque, etc.)

5. Intégrer de la rétroaction tout au long de la formation, tant au regard du profil de sortie, des niveaux de développement des compétences que des attitudes.

6. Évaluer des traces à travers des critères expliqués et communiqués aux étudiants.

Un outil informatisé tel que *Excel* facilite le travail par le calcul automatique des heures associées aux cours en relation avec celles accordées aux compétences et aux unités.



Il est possible de procéder de différentes façons ou de logiques pour concevoir la grille de cours.

Pour les actualisations nous devons conjuguer avec plusieurs contraintes, telles que l'équilibre des tâches des enseignants de la formation générale et de la formation spécifique entre la session automne et la session hiver. Ce processus peut différer aussi en fonction du nombre de compétences impliquées dans l'actualisation.

Ici on passe à l'étape des compromis et des choix qu'imposent les diverses contraintes de la réalité, dont les ressources disponibles, l'arbitrage prenant appui sur la pédagogie et non sur les règles syndicales ou de relation de travail.

Cette étape est la plus importante dans l'accompagnement au changement. L'unanimité au sein d'un département ne coule pas nécessairement de source. Il faut prévoir du temps pour la consultation et la négociation et revenir sur les objectifs d'amélioration ou d'actualisation et, de fait, sur la **qualité du programme et la réussite des étudiants**.

Il est suggéré de commencer par les activités d'intégration, telles que les stages, et par la formation générale pour déterminer l'espace disponible à la formation spécifique à chacune des sessions.

Voici les actions à poser :

1. S'approprier les calculs en lien avec les unités et les heures associées au programme[11] :
    - Pondération : théorique, pratique et travail à la maison.
        - *Les unités sont associées à l'ensemble des heures du programme, incluant les heures de travail à la maison, les heures de formation spécifiques et les heures de formation générale et de formation générale complémentaire.*
        - *Une heure par semaine (15 heures pour l'ensemble du programme) = ,33 unités une pondération de 1-2-1 équivaut à 1,33 unités.*
        - *Le nombre d'heures de travail à la maison disponible pour un programme se calcule par la différence des heures totales programme et des heures associées aux formations (spécifiques et générales). On peut faire la vérification en unité en divisant les heures restantes par 15, ce qui donnera le nombre d'heures de travail à la maison disponible pour le programme. On peut alors calculer le nombre d'unités (1h =, 33). Attention, faire le calcul par 3 heures et arrondir puisqu'il manquera ,01 à chacune des tranches de 3 heures).*
        - Pour les programmes techniques, le nombre d'heures assignées à la discipline spécifique est précisé et on y indique parfois le nombre d'heures contact dans le milieu de travail.
        - Pour les programmes préuniversitaires, des heures ou un barème d'heures sont prescrits par discipline ou par compétence.

2. Identifier les cours de la formation générale (vérification des tâches départementales auprès du registraire).

3. Identifier les types de stage ou d'activités pratiques (observation, sensibilisation, intervention, intégration).

4. Identifier le ou les cours porteurs de l'ESP.

5. Identifier les cours de la formation spécifique (vérification de la proportion pratique associée au programme).

6. Valider la grille auprès des diverses instances.

7. S'assurer de **l'uniformité** des noms de cours et de leur **pertinence** quant à la compréhension qu'en auront les étudiants.

[11] Les prescriptions ministérielles et l'élaboration d'un programme définit en objectifs et standards.

8. Analyser la trajectoire développementale des compétences (Alignement pédagogique de programme : cohérence entre l'intention et les actions de formation et d'évaluation tout au long du parcours).

Au terme de cet exercice, afin de s'assurer que la nouvelle programmation permet de développer l'ensemble des compétences prescrites dans le devis ministériel, il est pertinent de faire un tableau d'association de compétences/cours, tel que :

Programme :					
Session	No cours	Tire du cours	Compétences	Éléments	pondération

La disposition des rubriques du tableau peut changer, soit de partir de la compétence et de sa répartition dans les cours. Ces vérifications permettent d'identifier des erreurs qui se seraient glissées lors de la conception de la grille.

Compétences	Éléments	No de cours	Cours

Validation du projet de grille de cours et de son impact sur le parcours de l'étudiant ainsi que sur l'organisation des ressources assignées au programme.

Il est primordial d'effectuer des simulations du projet de grille afin que le programme engendre un nombre équivalent de ressources par rapport à l'ancien programme et tenir compte des règles de cheminement et de financement établies par le collège et le Ministère. Il peut arriver que des ajustements doivent être apportés. Le service de l'organisation scolaire procèdera aussi à une validation de la grille dans (SOBEC), plus particulièrement par rapport à la pondération aux compétences et unités.

Voici quelques considérations :

Les vérifications au regard de la grille de cours auprès des API et de l'organisation scolaire.

- Le titre du programme

- La cohérence des noms de cours
- Le code des cours
- La pondération des cours
- Les prérequis relatifs, absolus, corequis;
- L'organisation humaine, matérielle et financière;
- Équilibre des tâches;
- Équilibre de la charge de travail pour l'étudiant;
- Les notes particulières

Il faut aussi concevoir la grille d'équivalence ou de correspondance avec l'ancienne grille de cours afin que les étudiants étant en cheminement ou ayant fait un arrêt temporaire puissent poursuivre et diplômer sans trop de pénalités.

La réflexion doit aussi s'attarder à des vérifications au regard de la réussite éducative au sens large:

- Les exigences à l'entrée au programme;
- La pédagogie de première année;
- Le soutien à l'orientation et aux méthodes de travail intellectuelles;
- Les moments charnières ou les cours écueils;
- Les mesures d'aide qui seront mises en place;
- La construction de l'identité professionnelle ou de l'identité universitaire;
- Etc.

Adoption de la grille et des documents du programme

L'adoption de la grille de cours et des documents programme se fait en comité de programme puis à la commission des études, selon la politique de gestion des programmes de l'établissement. Les suivis d'adoption aux instances pédagogiques et administratives sont différents d'un établissement à l'autre, voire les politiques de gestion des programmes.

Étape 4 Mise en œuvre réussie

Les documents descriptifs

Dès l'adoption de la grille de cours, les documents programme doivent être rédigés. Certes, toutes les réflexions consignées jusqu'à maintenant facilitent grandement le travail. La planification de l'échéancier des travaux de rédaction des documents descriptifs du programme est nécessaire pour s'assurer que les délais de remise aux différences instances soient respectés et que les documents soient adoptés en vue de l'implantation. En suivi des analyses de compétences, du logigramme et de la grille de cours, les documents officiels à rédiger sont:

- Le cahier programme s'adressant à l'étudiant, incluant entre autres les règles d'évaluation des apprentissages du programme en conformité avec la PIEA, le matériel requis au besoin, etc.;
- Le profil de sortie et d'attitudes finalisé;
- L'épreuve ou activité synthèse de programme finalisé;
- Les plans-cadres pour chacune des sessions;
- Autres documents en fonction des cibles complémentaires.

Le cahier programme

Le cahier programme contient les informations permettant à l'étudiant de cheminer dans le programme et de prendre les bonnes décisions pour y réussir. On y retrouve notamment :

- Un mot de bienvenue à l'étudiant
- Une présentation du collège, des services et de la région
- L'arrivée aux études collégiales
- Les exigences dans le programme
- Les cours du programme
- Précisions pour sa réussite, les situations critiques et les services d'aide
- Les stages et les activités pratiques
- L'international
- Les évaluations et les règles départementales[12]
- Les essentiels: livres, matériel, vêtements
- La première session : conseils de finissants
- Etc.

[12] Quoique les collèges aient une politique d'évaluation des apprentissages, chaque programme a ses particularités d'évaluation, soit au regard du français, de la présence au cours, de la sécurité en laboratoire, le plagiat, par exemple. Des échanges en ce sens s'imposent avant même que s'inscrive la première cohorte pour assurer la cohérence entre les enseignants et le respect de la PIEA. Certaines directions des études exigent que ces règles soient déposées annuellement.

Les plans-cadres

Le plan-cadre est un document programme prescriptif rédigé par les enseignants.es à l'intention des enseignants.es susceptibles de dispenser le cours. Il est le résultat d'un consensus programme et sert à la planification du plan de cours. Le cahier programme, le tableau d'analyse de la compétence associée au cours et le logigramme sont des outils pour rédiger le plan-cadre. Le plan-cadre décrit la façon dont on entend s'y prendre pour faciliter le développement d'une compétence et précise quel processus de développement sera privilégié localement. Il vise à rendre explicite et univoque l'interprétation de la compétence à développer, à enseigner et à évaluer à partir des énoncés de compétences et des critères de performance. Il sert donc de référence pour déterminer le niveau d'exigence et l'évaluation terminale du cours. Il est donc le cadre de référence à partir duquel le plan de cours est élaboré.

La réflexion didactique s'étant déjà amorcée plus tôt dans la démarche lors de l'analyse globale de la compétence, ce travail consiste à poursuivre la réflexion en fonction du logigramme produit : la compétence ou les compétences étant associées au cours ainsi qu'aux éléments pédagogiques propres au cours. Donc en partant de l'analyse globale, il faut poursuivre en se questionnant sur :

- Quel est l'objectif terminal du cours en lien avec la ou les compétences?
- De quelle façon est-ce que je pourrai l'évaluer?
- Quelle est la place du cours dans le programme?
- Dans quelles situations cette compétence sera nécessaire?
- Quels seront les contenus vraiment essentiels? Les ressources à mobiliser, les savoirs, les habiletés et les attitudes? Quelle importance aura ces apprentissages dans l'ensemble du cours?
- Quels sont les liens du cours avec les buts? En quoi mon cours est-il porteur du profil de sortie?
- Quelles seront les stratégies d'apprentissage que l'étudiant devra utiliser?
- À partir d'erreurs fréquentes des étudiants, quels sont les moyens d'enseignement-apprentissage qui peuvent être mis en place pour les soutenir ? Quelle stratégie d'enseignement pourra amener l'étudiant vers la cible de formation?
- Quelles seront les activités d'évaluation des apprentissages : diagnostique, formative, sommative?
- Quelle sera la nature de l'évaluation sommative terminale? Propos, produit et processus?
- Comment l'étudiant sera préparé?

Il faut donc décrire les balises qui témoignent des orientations données par le comité de programme, et ce, afin que le cours s'inscrive dans une trajectoire de formation. Ces précieuses informations orienteront l'élaboration du plan de cours, c'est-à-dire les méthodes pédagogies et moyens utilisés par le personnel enseignant pour amener l'étudiant à atteindre l'objectif terminal du cours.

Les établissements ont leur propre gabarit de plan-cadre de programme. L'actualisation d'un programme peut être une opportunité de revoir les pratiques du service d'animation pédagogique. Pour certains cégeps, la forme de ces documents n'a pas été revue depuis plusieurs années. La révision du gabarit de plan-cadre en équipe peut être une opportunité d'appropriation pour les nouveaux conseillers pédagogiques.

Le profil de sortie et l'ESP

Quoique l'élaboration du profil de sortie et de l'ESP ait été amorcée au début de l'actualisation, c'est au terme de l'actualisation ou de l'implantation en fonction des politiques locales que ces documents sont adoptés en comité de programme. Le cadre général est un outil descriptif de l'ESP qui encore peut prendre diverses formes dans les collèges.

Voici un exemple de profil de sortie :

Objectif intégrateur ou compétences générales	Ressources à mobiliser	Habiletés (physiques, intellectuelles, sociales)	Attitudes
Intervenir auprès de personnes de tous âges requérants divers soins dans des contextes variés (de réanimation, traumatiques, médicaux, particuliers et complexes)	Vision intégrée du corps humain Physiopathologie Maîtrise des protocoles et des techniques Fonctionnement du matériel Aspects légaux Connaissance des pathologies et de l'aspect psychologique et sociologique de l'intervention	Le jugement clinique Capacité à faire des liens Vitalité d'esprit Maîtrise efficace des tâches Compréhension des actes Approche sécuritaire Prévention de la propagation des infections Gestion émotive	**Le sens des responsabilités** **La rigueur et l'efficacité**
Communiquer efficacement en fonction des tâches et des situations	Qualité du français (écrit et verbal)[1] Compréhension du processus de la communication (verbale et non verbale) Connaissance des codes radio	Capacité d'adaptation Précision de l'information à transmettre Présence rassurante Conformité des communications	**Le sang froid**
Déplacer et transporter des patients	Règles ergonomiques Utilisation du matériel de déplacement Conduite d'une ambulance	Utilisation appropriée de techniques de déplacement Force physique adéquate Conduite d'urgence sécuritaire Diligence du transport	**L'ouverture et l'empathie** **L'engagement et le dévouement**
Adopter une conduite en accord avec l'éthique de la profession, les aspirations professionnelles tout en préservant son intégrité physique et psychologique.	Connaissance des tâches, des exigences, des règles et des limites de la profession Les attitudes Vision interdisciplinaire des soins Connaissance de soi	Résistance à la fatigue et au stress Capacité de travailler en équipe Prise en charge de sa qualité de vie et de sa condition physique Capacité d'introspection Capacité métacognitive	**L'intégrité professionnelle**
Une compréhension de l'anglais facilite l'approche et l'appréciation clinique du patient.			

Le patient avant tout! Visons l'excellence dans l'accomplissement de nos tâches.[2]

Le processus d'élaboration d'un profil d'attitudes comprend plusieurs étapes pour en arriver à une concertation au sein de l'équipe de enseignants.es. Plus encore il doit se transposer dans un plan de développement qui prévoit des cours ciblés, à chacune des sessions, où les étudiants, par diverses activités pédagogiques authentiques, pourront recevoir de la rétroaction sur la démonstration de ces attitudes. Les attitudes retenues doivent être décrites par des manifestations observables. Voici un exemple de profil d'attitudes attendu dans une profession. Il peut ensuite se décliner, dans le métier d'étudiant dans un programme, puis dans celui d'un stagiaire.

ATTITUDES	DÉFINITIONS ET MANIFESTATIONS
Le sens des responsabilités	*Se prendre en charge, selon ses responsabilités, de façon à poser des actions au moment opportun et selon le contexte en ayant confiance en soi. (ponctualité, gestion du temps, affirmation, etc.)* *Prendre des décisions, des initiatives.* *Assumer ses choix et ses responsabilités à la limite de son rôle.*
Le jugement	*Décider, face à un ensemble de faits, des actions appropriées à poser en se basant sur des connaissances ainsi que sur des habiletés de résolution de problème et de pensée critique.* *Faire preuve de discernement.* *Partager sa compréhension de la situation, évaluer l'impact de ses choix et s'ajuster au besoin.*
La rigueur et l'efficacité	*Respecter les normes, les protocoles, les procédures, les délais.* *Anticiper les situations, s'affirmer clairement* *Agir rapidement et adéquatement aux situations conformément à son rôle.* *Établir les priorités en fonction du contexte et des protocoles et d'un objectif à atteindre.* *Être discipliné.*
Le sang froid	*Maîtriser ses émotions et réagir avec calme.* *Avoir une présence d'esprit dans les moments critiques.* *Assumer son rôle d'expert et de personne ressource afin d'influer le déroulement de situations urgentes chargées émotivement.*
L'ouverture et l'empathie	*S'ouvrir à la différence, être sensible à l'autre et travailler avec les forces et les limites de chacun.* *Accueillir, s'intéresser à l'autre, être à l'écoute des besoins et offrir une présence rassurante.*
L'engagement et le dévouement	*Se montrer volontaire, fiable et être disposer à exercer avec professionnalisme ses tâches.* *Être dans l'action, prendre en charge.* *Être poli et respectueux.* *Entreprendre une formation continue.*
L'intégrité professionnelle	*Respecter la confidentialité et la discrétion* *Faire passer les besoins et le bien-être du patient avant tout.* *Faire preuve d'humilité.*

Pour l'épreuve synthèse, un cadre général, comprenant des informations précises, doit être rédigé et adopté en comité de programme. Voici un rappel des informations que doit contenir ce cadre général de l'épreuve synthèse de programme:

- Nature de l'ESP (stage, situation problème, projet, présentation, résolution de problème, etc.).
- Nombre de volets, description de chacun et moyens d'évaluation (épreuve écrite, exposé oral, rapport, etc.).
- Cours porteurs de l'évaluation de l'ESP.
- Objets évalués (compétences essentielles) et dimensions de l'intégration qui sont touchées.
- Visées de la formation générale qui sont sollicitées par l'ESP.
- Les indicateurs d'apprentissage (processus, produit, discours), les critères d'évaluation et leur importance relative (on peut joindre une grille de correction).
- L'importance relative de chacun des volets (% accordé à chaque volet) et les exigences minimales de réussite pour chaque volet (seuil de réussite).
- Les conditions d'admission.
- Les conditions de passation (contexte de réalisation).
- Les conditions de réussite.
- Les modalités de remise des résultats et de la rétroaction aux étudiants
- Les conditions de reprise.

La collecte de données quantitatives et qualitatives

Tout au long de l'implantation, il importe de revenir sur l'expérience, et ce, à chacune des sessions en collectant des données fiables. Ces données peuvent être perceptuelles (des étudiants, des enseignants, des professionnels et des milieux), descriptives (analyse de cohérence entre les documents et les politiques) et statistiques (particulièrement en regard du cheminement et de la réussite). Ces données permettent d'apprécier la qualité du programme en fonction des 6 critères de qualité d'un programme d'études que sont :

- La pertinence, la cohérence;
- La valeur des méthodes pédagogiques et d'encadrement;
- L'efficacité;
- L'adéquation des ressources;
- La gestion du programme.

Des données comparatives entre les cohortes peuvent également fournir des informations précieuses sur certains ajustements en cours d'implantation et sur l'appropriation du nouveau programme par l'équipe d'enseignant au programme.

Le bilan d'implantation

Le bilan d'implantation est l'outil qui témoigne de l'analyse des données recueillies au regard de la qualité du programme. Il présente les données recueillies au cours de l'implantation en fonction des six critères de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. Il fait ressortir les bons coups et les éléments à améliorer en vue d'orienter le plan d'action du programme pour les années à venir. Idéalement, le plan d'action est d'une durée de trois ans pour les programmes techniques et de deux ans pour les programmes préuniversitaires. De plus en plus de collèges optent pour un processus d'amélioration continue de leur programme. Un dossier complet de cette thématique est présenté sur E*ductive*. *https://www.profweb.ca/publications/dossiers/l-evaluation-continue-des-programmes-d-etudes-a-l-aide-du-numerique*

Conclusion

L'actualisation des programmes d'études dans les cégeps implique la collaboration de plusieurs acteurs qui sont invités à coconstruire un projet de formation de qualité pour les étudiants qu'ils accueillent. Cette démarche invite les divers intervenants à réfléchir ensemble afin d'optimiser le développement des compétences chez les étudiants, dans un parcours de formation qui répond aux attentes de la société, du marché du travail et des universités.

Cette réflexion doit placer l'étudiant au centre des réflexions pour favoriser son engagement, sa persévérance et sa réussite. Ainsi, c'est grâce à l'expertise disciplinaire, professionnelle et pédagogique des enseignants et des enseignantes, au rôle-conseil et à l'accompagnement des conseillers pédagogiques, au regard des aides pédagogiques individuelles sur le parcours des apprenants, aux compétences des autres professionnels, et au soutien de la direction tout au long de la démarche qu'il est possible de mettre en œuvre des programmes d'études de grande qualité.

Certes exigeante, la démarche d'actualisation nécessite la clarification et la compréhension des différents rôles et des responsabilités des acteurs impliqués dès le début du processus pour assurer un leadership efficace et une équipe programme mobilisée.

Qui dit concertation dit également des conditions favorables, dont un espace-temps réservé à la réalisation de ce projet : du temps pour prendre en compte les préoccupations, pour revisiter les concepts, pour favoriser la concertation et pour consolider les choix afin d'assurer une structure de programme cohérente.

Une actualisation de programme représente une occasion toute spéciale pour se développer professionnellement et pour offrir aux étudiants des conditions d'apprentissage favorables à leur réussite.

Médiagraphie

Allaire, H. (1996, décembre). Précisions sur le profil de sortie. *Pédagogie collégiale, 10*(2), 13. https://cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/allaire_10_2.pdf

Bareil, C. (2004). *Gérer le volet humain du changement*. Les Éditions Transcontinental et Les Éditions de la Fondation de l'Entrepreneurship.

Basque, J., Doré, S., Rogozan, D., Brousseau, M., Viola, S., Dubé, M., Tardif, J. et Dumont, G. (2015). *Guide de l'approche-programme en enseignement universitaire*. Université du Québec. http://pedagogie.uquebec.ca/portail/approche-programme/guide-de-lapproche-programme-en-enseignement-superieur

Bizier, N. (2014). Choisir des contenus reconnus et pertinents : un geste professionnel didactique majeur. Dans N. Bizier (dir.), *L'impératif didactique, au cœur de l'enseignement collégial* (55-76). AQPC.

Bizier, N. (2016). *Questionnement didactique : un séminaire en 12 documents vidéo. Une grille de lecture de la situation d'enseignement et d'apprentissage* [vidéo]. Programme de collaboration universités-collèges (PCUC), Cégep à distance et Université de Sherbrooke. http://evaluationfad.cegepadistance.ca/questionnement-didactique/ https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35767/questionnement-didactique-seminaire-n-bizier-pcuc-2016.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Bizier, N. (2020). Les questions scientifiques socialement vives. Des controverses pour donner du sens aux apprentissages et pour réfléchir sur les rapports aux savoirs. Pédagogie collégiale, 33(2), 11-16. https://mobile.eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38054/bizier-33-2-20.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Doré, S. (2013). La gestion d'un projet de révision d'un programme selon l'approche-programme. Dans D. Bédard (dir.), *Les innovations pédagogiques en enseignement supérieur : pédagogies actives en présentiel et à distance. Actes du VIIe colloque Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur* (572-577). Université de Sherbrooke.

Collecto (Galarneau, É. et Barrette, D.). *Le processus d'élaboration de programmes d'AEC [documents rattachés à une formation].* https://collecto.ca/formations/le-processus-delaboration-de-programmes-daec-copie-2/

Conseil des collèges. (1992). *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation*, 82-90.

Forcier, P. et Laliberté, J. (1994). Colloque sur ESP [textes des conférences et ateliers].

Gagnon, B. (2020). *Recherche-action sur le leadership authentique et postconventionnel et la prise en compte du bien-être du personnel scolaire en contexte de changement*. [Essai doctoral]. Université de Sherbrooke. https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/16932/Gagnon_Brigitte_DEd_2020.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Gagnon, Y.-C. (2012). *Réussir le changement : Mobiliser et soutenir le personnel*. Presses de l'Université du Québec.

Gouvernement du Québec. (2000). *Les prescriptions ministérielles et l'élaboration d'un programme défini en objectifs et standards*. http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs41437

Gouvernement du Québec. (2005). *Cadre de référence sur la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation. Formation professionnelle*. https://www.inforoutefpt.org/ministere_docs/AdminInfo/CadreRef/CadreReference.pdf

Gouvernement du Québec. (2017). *Soutien à l'implantation du programme d'études Technologie de l'échographie médicale DEC 142.G0* [cahier de participation].

Gouvernement du Québec. (2020). *L'alternance travail-études en formation technique*. http://ate.inforoutefpt.org/images/i_uploads/documents/ATE_Guide.pdf

Howe, R. (2013). Réconcilier l'approche par objectifs et l'approche par compétences. Actes du colloque de l'AQPC. http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/files/document_2013_561.pdf

Howe, R. (2017, janvier). Que comprendre de l'expression « approche par compétences » (APC)? *Portail du réseau collégial du Québec*. http://lescegeps.com/pedagogie/gestion_pedagogique/que_comprendre_de_lexpression_approche_par_competences_apc

Howe, R. (2017, printemps). De l'approche par compétences au projet par compétences : dérive de sens et confusion des concepts. *Pédagogie collégiale*, *30*(3), 5-8. https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37434/howe-30-3-2017.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Howe, R. (2017, été). Le tableau d'analyse et de cohérence : pour assurer la cohérence pédagogique entre les objectifs d'apprentissage et l'évaluation des apprentissages. *Pédagogie collégiale*, *30* (4), 29-35. https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35708/howe-30-4-2017.pdf

Howe, R. (2017, octobre). Pour réconcilier l'approche par objectifs et l'approche compétences. *Portail du réseau collégial du Québec*. http://lescegeps.com/pedagogie/approches_pedagogiques/pour_reconcilier_lapproche_par_objectifs_et_lapproche_par_competences

Hurteau, M. Bourgeois, I. Houle, S. (2018). *Évaluation de programme axée sur la rencontre des acteurs :une sagesse pratique*. Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L. (2008). *Un modèle d'accompagnement d'un changement, pour un leadership novateur*. Presses de l'Université du Québec.

Lameul, G., Daele, A. et Charlier, B. (2016). Accompagner l'innovation pédagogique. Dans A. Daele et E. Sylvestre (dir.), *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur* ? (57-74). Éditions De Boeck.

Le Boterf, G. (2002, février). De quel concept de compétence avons-nous besoin? *Soins cadres, 41*.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Éditions Guérin.

Motoi, I. et Villeneuve, L. (2010). *Guide de résolution de conflits dans le travail en équipe*. Presses de l'Université du Québec.

Otis, F. (1996). Le profil de sortie, étape préliminaire à l'élaboration de l'épreuve synthèse de programme. *Pédagogie collégiale*, *10*(1), 9-13. https://cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/otis_10_1.pdf

Paul, M. (2020). *La démarche d'accompagnement : repères méthodologiques et ressources théoriques*. Éditions De Boeck.

Pôle de l'Est. (1996, décembre) *Processus de planification d'un cours centrée sur le développement d'une compétence*. Performa. https://cdc.qc.ca/performa/720834-deshais-et-al-planification-dev-competence-rimouski-performa-1996.pdf

Poumay, M., Tardif, J. et Georges, F. (dir.) (2017). *Organiser la formation à partir des compétences : un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. Éditions De Boeck.

Prégent, R., Bernard, H., et Kozanitis, A. (2009). Enseigner dans une approche-programme. Dans R. Prégent, A. Kozanitis et H. Bernard, *Enseigner à l'université dans une approche-programme* (1-33). Presses internationales Polytechnique. http://www.polymtl.ca/livreeuap/

Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). Formuler des compétences. Dans R. Prégent, A. Kozanitis et H. Bernard, *Enseigner à l'université dans une approche-programme* (35-64). Presses internationales Polytechnique. http://www.polymtl.ca/livreeuap/

Prud'homme, A.-C. (2015). Apprendre de ses expériences grâce à une démarche de résolution de problèmes. *Pédagogie collégiale*, *28*(4). https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35694/Prudhomme-28-4-2015.pdf

Raynal, F. et Rieunier, A. (1998). Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. *Revue française de pédagogie,* 164-165.

St-Germain, M. Labillois, D. (2016). Cinq gestes pour bien accompagner le changement. *Pédagogie collégiale, 29*(3), 25-33.

Sylvestre, E. et Berthiaume, D. (2013). Chapitre 7. Dans D. Berthiaume et N. Rege Colet (éd.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 1 : Enseigner au supérieur* (103-118). Peter Lang AG.

Tremblay, G. (1995, mai). Quelques jalons de réflexion sur le profil de sortie. *Pédagogie collégiale, 8*(4), 5-7.

Tardif, J. (2003, mars). Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre. *Pédagogie collégiale, 16*(3), 36-44.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.

Tardif, J. (2015, 19 novembre). *Cinq questions à Jacques Tardif sur l'approche par compétences* [entrevue dans le cadre d'une conférence]. Université de Lorraine. http://sup.univ-lorraine.fr/5-questions-a-jacques-tardif-sur-lapproche-par-competences/