

# L'approche-programme

Ce qui caractérise l'approche-programme, selon Prégent et coll. (2009), c'est que ce modèle repose sur un projet de formation et qu'il sous-entend un travail en collégialité, souvent à l'opposé de ce que l'on retrouve dans une approche-cours. Le travail en collaboration et la création d'une synergie entre les intervenants est un processus exigeant, mais la mise en place d'une approche-programme est impossible sans le concours de l'équipe d'enseignants. L'approche-programme peut reposer sur un référentiel de compétences et s'apparenter à ce que certains appellent une approche par compétences.

Afin de vous situer par rapport à l'approche-programme de Prégent et coll. (2009), voyons un peu plus en détail le concept de projet de formation tel que défini par les auteurs.

Selon Prégent et coll. (2009, p. 16), le **projet de formation** « [...] détaille les défis et la vision d'ensemble que se fixent les professeurs et les leaders responsables de l'enseignement pour réaliser la formation de leurs étudiants à travers les années du programme d'études. » Le projet de formation comprend au moins les quatre éléments suivants :

- un court énoncé décrivant la **vision du diplômé** à la fin de son programme d'études;
- un énoncé des **valeurs** à renforcer chez les étudiants et qui devraient caractériser les futurs diplômés. Les activités d'apprentissage devraient permettre le renforcement des valeurs explicitées ou implicites au projet de formation;
- les **compétences à développer** dans le programme de formation, c'est-à-dire une distribution des compétences et des indicateurs de compétences sur le continuum des cours offerts dans le cadre du programme d'études afin de guider l'élaboration du contenu de chacun des cours;
- une **organisation des contenus** des cours ainsi qu'une **organisation pédagogique** partagés. C'est là que l'on décide des formules pédagogiques à utiliser, de l'évaluation des apprentissages des étudiants dans l'ensemble du programme, de critères d'évaluation communs, etc.

Pour que l'implantation d'une approche-programme soit réussie, Prégent et coll. (2009) identifient certaines conditions de succès. Entre autres, une confiance réciproque ainsi qu'un leadership partagé doivent être présents entre les enseignants et les leaders du programme. Le passage vers l'approche-programme nécessite une organisation du projet efficace et rigoureuse ainsi qu'une coordination forte. Finalement, une approche-programme va de pair avec la valorisation explicite de l'enseignement.

En somme, l'approche-programme est synonyme de vision globale du programme d'études, de cohérence entre les apprentissages réalisés et les compétences à développer. Les étudiants, tout au long de leur parcours, devraient retrouver les éléments du projet de formation bien que chaque cours demeure unique et distinct.

Cela dit, Tardif (2003) identifie certaines **étapes à franchir dans l'élaboration d'un programme par compétences**, c'est-à-dire un programme axé sur le développement de compétences.

Les huit étapes élaborées par Tardif ne font pas office de passage obligé, mais il s'agit de balises intéressantes pour se conforter dans le processus de mise en place d'une approche axée sur les compétences. Le tableau suivant se veut une synthèse des huit étapes soulignées par Tardif (2003).

	Étapes	Explications complémentaires
1	Déterminer les compétences à la base de la formation	Il pourrait s'agir d'adopter un référentiel de compétences de la profession, lequel pourrait émaner de l'ordre professionnel concerné par exemple.
2	Déterminer le degré de développement attendu au terme de la formation pour chacune des compétences (indicateurs du niveau de développement attendu)	Les compétences professionnelles se développent tout au long du cheminement et continueront de se développer sur le marché du travail ou aux études supérieures. Dans le parcours de formation, les étudiants devraient cheminer d'un point A à un point B. Quel est ce point B? C'est également lors de l'étape 2 qu'il faut identifier les compétences centrales et les compétences périphériques.
3	Déterminer les ressources internes à mobiliser par les étudiants	Les ressources internes sont « [...] la base de connaissances, d'attitudes et de conduites apprises et intégrées en mémoire [...] qui seront effectivement objets d'apprentissage pour les étudiants. » (Tardif, 2003, p. 40).
4	Déterminer l'étalement des compétences sur l'ensemble de la durée du programme d'études	Les indicateurs du niveau de développement attendu au terme de la formation pour chacune des compétences devraient être mis en parallèle avec l'étalement des compétences dans le cheminement. Ainsi, il sera possible de déterminer le nombre de fois que devrait être travaillée une compétence dans le curriculum pour atteindre le niveau de développement attendu. C'est lors de la quatrième étape que devraient être élaborés les indicateurs intermédiaires de développement, qui illustrent la progression des étudiants par rapport à chacune des compétences du programme du début de leur parcours jusqu'au moment de l'obtention du diplôme (indicateurs de développement attendu), et ce, session par session ou année par année. En principe, les indicateurs de développement attendu devraient servir de guide dans l'élaboration des critères d'évaluation.

5	Déterminer les modalités pédagogiques à privilégier	Certains programmes optent pour une modalité pédagogique unique (l'apprentissage par problèmes par exemple) alors que d'autres choisissent une formule hybride. Quoi qu'il en soit, l'important est de demeurer cohérent avec ce que l'on attend des étudiants en termes d'apprentissages.
6	Déterminer les modalités d'évaluation à mettre en place dans le programme	Les modalités d'évaluation doivent être en cohérence avec le développement des compétences, le choix des ressources à mobiliser et les modalités pédagogiques retenues. Comment seront évaluées les compétences en cours de formation? À la fin du programme, y aura-t-il une ou des situation(s) d'évaluation visant à démontrer l'atteinte du niveau de développement attendu pour chacune des compétences? Ce ne sont là que quelques exemples de questions à se poser lors de cette étape.
7	Déterminer l'organisation du travail des formateurs dans la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation et dans l'encadrement des étudiants.	C'est le moment de former des équipes de travail qui se concentreront sur les diverses tâches à réaliser dans le cadre du programme. Il faut également songer, lors de cette étape, à ce qui doit être mis en place pour soutenir les étudiants dans le développement de leurs compétences, par exemple pour favoriser le travail en équipe, pour rendre disponible les ressources externes dont ils sont susceptibles d'avoir besoin, etc.
8	Se questionner sur les modalités de suivi des apprentissages des étudiants à mettre en place, qui diffèrent des modalités d'évaluation des apprentissages.	En fait, « [...] il s'agit de créer un ou des moyens pour que les étudiants prennent conscience de leurs apprentissages et qu'ils en rendent compte à des formatrices ou des formateurs, de sorte que ceux-ci soient en mesure de contribuer à leur trajectoire de développement » (Tardif, 2003, p. 43). Par exemple, certains programmes adoptent le portfolio d'apprentissage comme outil permettant aux étudiants de réfléchir à leur cheminement.

Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Montréal : Presses internationales Polytechnique.

Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre [version électronique]. *Pédagogie collégiale*, vol. 16, no 3, 36-44.