

Les acquis d'apprentissage dans une approche-programme (1)



EXEMPLES ACTUELS

Julien entre en 2^{ème} année de bachelier. Depuis l'année passée, les professeurs ne cessent de faire référence au fameux principe de..., fondamental, selon eux, pour bien asseoir les connaissances de cette discipline. Julien se demande dans quel cours il va apprendre ce fameux principe. Seulement voilà, les enseignants, à tour de rôle, lui répondent : «ce n'est pas prévu dans mon cours; vous allez certainement voir cela dans les autres cours».

Amandine termine son bachelier en... Elle hésite entre différentes orientations pour son master. En quoi sortira-t-elle «différente» si elle choisit un master ou un autre ? Quelles compétences aura-t-elle réellement développées ? Elle ne trouve pas ces informations.

François vient d'être engagé comme académique dans la faculté ... Il prépare les deux cours qu'il doit donner prochainement. Il se pose des questions : Qu'est-ce que les étudiants ont déjà vu dans les cours précédents ? Jusqu'où doit-il approfondir la matière ? Sur quelles compétences déjà acquises par les étudiants peut-il s'appuyer ? Et il ne sait pas à qui s'adresser pour avoir des réponses.

Projet de formation partagé, pilotage collégial... Améliorer la formation par une approche-programme ?

Ces exemples fictifs illustrent certaines limites du modèle d'organisation de l'enseignement qui prévaut dans nos universités. Dans ce modèle :

- ♦ Les enseignants travaillent **de façon isolée**, ne sachant pas vraiment ce que leurs collègues font dans leurs cours.
- ♦ Ils n'ont **pas de vue globale** du programme et ne peuvent dès lors pas s'assurer que celui-ci couvre bien tous les apprentissages attendus pour des diplômés de ce programme. Il y a des risques de **lacunes** dommageables à la formation tout comme de **redondances** non productives.

Ce modèle de gestion de l'enseignement est appelé «**approche-cours**» :

L'approche-cours est caractérisée par une individualisation de l'organisation de la formation et par un cloisonnement des enseignements. Le programme est construit sur une juxtaposition d'activités d'enseignement.

L'approche-cours est limitante pour qui souhaite proposer des programmes de formation cohérents et de qualité.

Vers un changement de modèle

D'autres arguments s'ajoutent en faveur d'un changement de modèle organisationnel :

- ♦ Même si les étudiants traversent avec succès les différents cours d'un programme, ils **manquent** (des études auprès de jeunes diplômés le montrent) **d'une vision claire des compétences** qu'ils ont développées. Leurs connaissances sont **cloisonnées**. Ils éprouvent des **difficultés à les mobiliser** en situation professionnelle.
- ♦ La société du 21^{ème} siècle attend des diplômés ayant développé une base disciplinaire solide mais aussi des **compétences transversales** : travailler en équipe, communiquer, entreprendre et piloter des projets, s'adapter aux changements... Ce genre de compétences peut faiblement être stimulé au travers de cours simplement juxtaposés.
- ♦ Les étudiants du 21^{ème} siècle souhaitent s'impliquer davantage dans leur formation : ils veulent donner leur avis, être actifs, avoir une vision large et critique..
- ♦ A l'heure de l'internationalisation de l'espace de l'enseignement supérieur, nous avons besoin de pouvoir réaliser une **meilleure promotion des programmes** : quelles compétences y seront développées, quelle est la spécificité de «notre» programme par rapport aux autres...

Approche-cours	Approche-programme
<p>Organisation individuelle : chaque enseignant se sent «propriétaire» de ses cours. Les enseignants savent peu ce que font leurs collègues ; ils travaillent de façon isolée. Peu de lieux sont prévus pour échanger au sujet des apprentissages des étudiants et de la meilleure manière de les développer.</p>	<p>Organisation collective : les enseignants, constitués en équipe autour d'un programme, se sentent responsables collectivement des activités de formation permettant aux étudiants de développer les apprentissages attendus. Des lieux et des moments sont prévus pour discuter des apprentissages à développer et des moyens à y consacrer.</p>
<p>Juxtaposition d'expertises : l'enseignant construit ses cours sur base de son expertise, de ce qui l'intéresse et de ce qu'il trouve important de transmettre aux étudiants. Les concertations entre enseignants sur les contenus des cours dépendent des initiatives personnelles. Des lacunes ou des redondances entre les cours sont fréquentes.</p>	<p>Projet de formation partagé : le profil de sortie des étudiants sert de référence pour la gestion du programme : les contenus, les activités d'apprentissage et les modalités d'évaluation sont décidés collectivement, en fonction de ce profil de sortie. L'enseignant se met au service de ce projet de formation; il conçoit ses enseignements en fonction.</p>
<p>Autonomie professionnelle : Enseigner est considéré comme une responsabilité individuelle. Parler à un collègue de ses enseignements, lui adresser des demandes... est délicat. Même en cas de difficulté avec certains cours, l'enseignant, le plus souvent, est laissé seul face à lui-même ou fait l'objet d'une décision autoritaire de changement d'attribution.</p>	<p>Pilotage participatif : Le mode de pilotage du programme est collégial, sous la coordination de leaders pédagogiques (responsable de programme, équipe de pilotage...). Personne ne se sent propriétaire de ses cours : l'équipe cherche à placer «le bon enseignant à la bonne place» et «le bon cours à la bonne place», dans une logique de gestion de projet.</p>

L'approche-programme

L'approche-programme propose un modèle organisationnel basé sur deux clés de voûte :

- ♦ un projet de formation partagé, basé sur le profil de sortie des étudiants à l'issue du programme ;
- ♦ un mode de gestion collectif des activités de formation permettant aux étudiants d'atteindre ce profil de sortie.

1. Un projet de formation partagé

Celui-ci se base sur le **profil de sortie** des étudiants : ce sont les connaissances, compétences et attitudes que l'on souhaite que les étudiants aient développés à la fin du programme. L'on parle également d'**acquis d'apprentissage**, ou de référentiel de compétences. Ce pro-

fil de sortie concrétise la vision des diplômés que l'on souhaite former. Il joue un rôle de **référence** pour toutes les **décisions relatives au pilotage du programme** : les contenus à enseigner, les activités d'apprentissage et les modalités d'évaluation sont décidés collectivement de manière à atteindre ce profil de sortie.

2. Un mode de gestion collectif

Si les enseignants veulent réussir ensemble ce projet partagé, un **pilotage du projet** s'avère nécessaire : identification de **leaders** pédagogiques (responsable de programme, équipe de pilotage...), d'objectifs à atteindre, mise en place d'un processus d'évaluation des progrès et des résultats etc. Cela implique de prévoir des lieux et des moments de travail en équipe sur le

programme. Certains nouveaux rôles vont apparaître. Cette approche-programme représente un changement de paradigme important par rapport à l'individualisme de l'approche-cours. Mais le défi d'une formation de qualité n'en vaut-il pas la chandelle ?

REFERENCES :

Prégent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2010). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Montréal : Presses Internationales Polytechniques.

POUR ALLER PLUS LOIN :

Mémos n°21 et 22 : Les acquis d'apprentissage dans une approche-programme (2) et (3) : <http://www.uclouvain.be/97784>