



HAL
open science

**Le processus de coconstruction d'une
approche-programme dans un contexte de formation à
l'enseignement en ligne Communication présentée dans
le cadre de laBiennale Internationale du CNAM**

Chantal Roussel, Marie Ma Alexandre

► **To cite this version:**

Chantal Roussel, Marie Ma Alexandre. Le processus de coconstruction d'une approche-programme dans un contexte de formation à l'enseignement en ligne Communication présentée dans le cadre de laBiennale Internationale du CNAM. Biennale internationale de l'éducation de la formation et des pratiques professionnelles, CNMA, Jun 2015, Paris, France. hal-01184143

HAL Id: hal-01184143

<https://hal.science/hal-01184143>

Submitted on 17 Aug 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Communication présentée dans le cadre de la Biennale Internationale du CNAM

Numéro de la communication : no 383 – le 2 juillet à 11h00

Nom de l'atelier : Technologie de l'Information et de la Communication

Titre :

Le processus de coconstruction d'une approche-programme dans un contexte de formation à l'enseignement en ligne

ROUSSEL, Chantal ; ALEXANDRE, Marie – Université du Québec à Rimouski (Québec, Canada)

Chantal Roussel, Ph.D., professeure au baccalauréat en enseignement professionnel

Ses travaux de recherche portent sur l'évaluation des apprentissages et des compétences. Entre autres, elle s'attarde à la détermination du niveau de complexité de situations évaluatives dans des formations professionnelles. Elle s'intéresse également à l'utilisation du numérique dans un environnement d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation en ligne.

Marie Alexandre, Ph.D., professeure au baccalauréat en enseignement professionnel

Ses travaux de recherche portent sur la didactique et plus particulièrement sur le processus de travail enseignant (processus didactique). Elle s'intéresse également à la formation de formateurs, aux environnements d'apprentissage en ligne et au savoir de métier en formation professionnelle et technique (processus de raisonnement de métier).

Résumé :

L'enseignement universitaire connaît de grands bouleversements traduits par l'instauration d'approches-programmes (Sylvestre et Berthiaume, 2013). Ce texte rend compte de la concertation d'une équipe de formateurs de l'UQAR impliqués dans l'élaboration d'une approche-programme. Des éléments contextuels et conceptuels ayant présidé à l'échafaudage de la démarche sont décrits. Les principales étapes franchies concernent l'analyse des contenus du référentiel ministériel, la conception du profil de diplômé, l'élaboration de la carte curriculaire et la production des plans-cadres. La cohérence de progression des apprentissages et l'instauration de mécanismes formels de concertation font partie des retombées adaptées aux exigences de la société du savoir.

Mots clés : approche-programme, curriculum, didactique, cohérence de formation, enseignement.

Abstract :

Higher education knows great changes brought by the introduction of program approach (Sylvestre et Berthiaume, 2013). This text reflects the consensus of a team of trainers UQAR involved in the development of a program approach. Contextual and conceptual elements that governed the scaffolding of the approach are described. The key milestones related to the analysis of the contents of corporate repository, the design of a graduate profile, the development of the curriculum map and the production of master plans. Coherent progression of learning and the establishment of formal mechanisms for consulting are among the benefits adapted to the requirements of the knowledge society.

Key words : program approach, curriculum, pedagogical content knowledge, coherence, teaching.

Introduction

Ce texte brosse un portrait de la situation vécue lors du développement d'une approche-programme¹ (AP) au baccalauréat en enseignement professionnel (BEP). À l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), les acteurs de l'enseignement en formation professionnelle (FP) sont engagés dans un travail d'échafaudage et d'harmonisation des finalités de formation fondé sur une approche par compétences.

Dans ce texte, il y a mise en évidence d'éléments contextuels et conceptuels ayant présidé à l'échafaudage de la démarche de référence de l'AP. Pour ce faire, chaque étape de l'ensemble du processus est exposée, de l'examen du référentiel ministériel à la réalisation du plan-cadre. Un bilan des forces et des défis rencontrés se décline en conclusion.

1. Le contexte singulier de l'approche-programme au baccalauréat en enseignement professionnel

Des professeurs du programme de formation au baccalauréat en enseignement professionnel (BEP) en ligne de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) a entrepris une démarche d'élaboration d'AP à la suite de la visite effectuée par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), en février 2011. Les travaux de l'AP portent sur l'harmonisation des visées de formation.

Dans ce mouvement de renouveau, tous les professeurs impliqués dans le cursus offert à Rimouski (Québec) collaborent avec différents partenaires, dont des personnes chargées de cours participant à cette formation. Ils acceptent de prendre part à un chantier largement méconnu en contexte de formation universitaire. Dans cette entreprise de reconfiguration, les objectifs que poursuit l'équipe programme visent à :

1. Assurer que les acteurs aient une vision commune et partagée du programme, de sa mission et des diplômés à former.
2. Mettre en place des mécanismes permettant au personnel enseignant de l'UQAR (professeurs et personnes chargés de cours) de travailler ensemble à un projet de formation harmonisant les contenus, les activités d'apprentissage et les modes d'évaluation.
3. « Axer la formation à l'enseignement sur une finalité commune, soit le développement des douze compétences professionnelles » (CAPFE, 2011, p. 9) exposées dans le référentiel ministériel (MEQ, 2001) dédié à la formation à l'enseignement professionnel.

Dès l'année 2012, les travaux concernant l'AP débutent par la détermination de grands objectifs inclus dans un plan d'action commun à l'ensemble des programmes de formation des maîtres de l'UQAR. Dans ce chantier nouvellement mis en œuvre, l'université consent un effort budgétaire à sa concrétisation.

1.1 Un retour en arrière

2003 désigne l'année durant laquelle le BEP est initialement implanté à la suite de la production d'un devis ministériel fondant 12 compétences de la profession enseignante en FP. À compter de

¹Une approche-programme « consiste à développer une vision commune et collective du programme et de ses intentions formatives. Pour y arriver, on réfléchit en équipe pédagogique à ce que représente le programme, ses finalités, sa structure » (Sylvestre et Berthiaume, 2013, p. 105).

cette date, jusqu'à tout récemment, toutes les professeures en poste faisant partie de ce programme ont été embauchées. Précisons qu'avant l'implantation du BEP, au cours des années 2001 et 2002, ce programme avait été pensé selon des paramètres davantage constitutifs d'une approche-cours (Prégent, Bernard, et Kozanitis, 2009).

Parmi les professeures engagées durant cette période, certaines doivent donc, en plus de vivre leur insertion professionnelle à l'université, implanter un programme élaboré par une équipe entièrement différente de celle qui prévaut actuellement. Dans ce contexte, il est apparu pertinent de revoir l'ensemble du cursus de formation en examinant les contenus du référentiel ministériel ainsi que son arrimage avec les contenus des cours offerts. De plus, il fallait expliciter les liens établis entre chacun de ces cours, à l'intérieur du programme. En plus de la prise en compte de ces éléments de contexte, d'autres considérations devaient orienter le travail dont la prise en compte des caractéristiques singulières des étudiants.

1.2 Des étudiants aux caractéristiques singulières

Au BEP, l'effectif se répartit en deux catégories d'étudiants adultes. Le premier groupe se compose d'enseignants déjà en exercice qui évoluent dans ce métier depuis une période plus ou moins longue. Ces derniers sont recrutés par des établissements de formation professionnelle (FP) en raison de leur expérience de métier (Deschenaux et Roussel, 2010, 2013). Lorsqu'ils endossent le statut d'enseignant, ils sont soumis à l'exigence de formation universitaire. Le deuxième groupe comprend des personnes qui travaillent dans l'un des 21 secteurs de la FP et qui désirent un jour évoluer dans la carrière enseignante pour en faire leur nouveau métier. L'ensemble de l'effectif étudiant poursuit généralement ses études à temps partiel à raison d'un ou de deux cours par trimestre, tout au plus. Les contraintes reliées à leur occupation professionnelle font en sorte de restreindre le temps consacré aux études universitaires.

Par ailleurs, les enseignants en exercice faisant partie de l'effectif du BEP sont soumis à diverses contraintes ministérielles. En début de formation, après un premier cours d'initiation à l'enseignement de 3 unités, ils obtiennent une autorisation provisoire d'enseigner (Gouvernement du Québec, 2015). Le renouvellement de cette autorisation est assujéti à la réussite d'un certain nombre de crédits d'un programme de formation à l'enseignement professionnel selon les étapes prévues au règlement (Règlement sur l'autorisation d'enseigner, art. 37).

2. Les étapes de la démarche de référence

Concevoir une AP représente une démarche longue et complexe qui demande de grands efforts de concertation souvent inhabituels dans la sphère universitaire (Prégent *et al.*, 2009)². Les acteurs du BEP ont dû prendre conscience et accepter les enjeux qu'elle implique.

Deux aspects particuliers au contexte de formation à l'enseignement professionnel orientent la séquence de cheminement dans le programme. Le premier s'arrime à une structure en quatre paliers dont la finalisation de chacun aboutit sur un stage intégrateur (visée intégrative), de durée variable, selon la progression et le développement des apprentissages proposés. L'organisation de chaque palier incorpore des liens entre chaque cours. Le stage final intègre l'ensemble des apprentissages de l'ensemble des paliers de la formation.

² « [...] l'approche-programme plus collective et collaborative est une voie exigeante et même bouleversante par rapport aux habitudes individualistes actuelles engendrées par l'approche-cours vécue dans la majorité des universités. » (p. 2)

Dû au mode de formation en ligne du BEP, les stages jouent un autre important rôle hormis l'intégration des apprentissages ; celui de validation de la sécurité identitaire (O'Neil, Alexandre, Roussel, et Deschenaux, 2011), assurant la qualité d'une évaluation certificative (Audet, 2011) effectuée en mode distanciel.

Le deuxième aspect découle du *Règlement sur les autorisations d'enseigner*. Il exige la réussite d'un nombre de cours de formation psychopédagogique et disciplinaire s'étalant sur une période de 10 ans. Dans ce contexte, le Ministère permet deux seuils de diplomation : une licence au terme de 90 crédits et un baccalauréat de 120 crédits pour l'obtention du brevet d'enseignement (Gouvernement du Québec, 2015). Le tableau 1 présente les étapes de la démarche et les productions qui y sont associées.

Tableau 1
Étapes et productions de la démarche d'élaboration de l'approche-programme

Étapes de la démarche	Productions
Analyser les contenus des compétences du référentiel ministériel	Document analytique des contenus par compétence
Concevoir le profil de diplômé en tenant compte des compétences ministérielles	Schéma du profil de diplômé
Élaborer la carte curriculaire	Structure de cheminement par palier
Produire des plans-cadres par palier <ul style="list-style-type: none"> - Déterminer le contenu du plan-cadre - Établir des liens entre les contenus de cours actuels et les compétences ministérielles - Effectuer une mise à jour des contenus absents du référentiel - Revisiter la séquence de formation 	Plans-cadres <ul style="list-style-type: none"> - Rubriques du plan-cadre - Degrés de maîtrise attendus selon les composantes des compétences des cours du palier - Document des apprentissages attendus par palier - Schémas des liens entre les contenus et les cours de chaque palier dans lequel s'inscrit le plan-cadre

2.1 Analyser les contenus des compétences du référentiel ministériel

Une analyse des compétences du référentiel de formation à l'enseignement professionnel permet de revisiter les contenus prescrits et d'expliciter différents liens. Une première classification des contenus est proposée : les concepts, les procédures et les attitudes professionnelles.

2.2 Concevoir le profil de diplômé en tenant compte des compétences ministérielles

Durant l'analyse des contenus de chaque compétence, un travail de réflexion s'effectue en parallèle. Il consiste à hiérarchiser les compétences les unes par rapport aux autres en vue de concevoir le profil de diplômé, correspondant à l'image que l'on se fait du professionnel à former. En s'attelant à cette tâche, l'équipe programme poursuit son interprétation du référentiel dans une perspective d'alignement curriculaire (Bissonnette, Richard, et Gauthier, 2006).

Dans le profil de diplômé, les compétences se réorganisent de façon à expliciter les grandes dimensions de la formation qui se transposent à l'ensemble des cours du programme. Même si cette « image » provient en grande partie de prescriptions ministérielles, elle émane également de la culture pédagogique et didactique de chaque professeur qui expose son point de vue et ses conceptions lors des rencontres en équipe programme. Lors de la réalisation du plan-cadre de chaque cours effectuée en aval, ces relations sont mises en évidence.

2.2.1 Des considérations conceptuelles

Dans l'analyse et la discussion ayant lieu autour de tout référentiel de compétence visant la professionnalisation, l'une des premières questions à se poser porte sur le degré de différenciation des compétences l'une par rapport à l'autre. Cette différenciation correspond à une imbrication potentielle d'une compétence dans une autre, et ce, sans modifier la nature du processus de professionnalisation et la professionnalité (Tardif, 2006).

Or, l'analyse du référentiel ministériel (MEQ, 2001) requiert l'examen des compétences, afin d'identifier leur nature, puis leur imbrication possible l'une dans l'autre. Cette tâche est importante pour assurer une interprétation commune et partagée des compétences entre les différents formateurs. Aussi, il semblait crucial de conserver les ingrédients inhérents aux compétences, les composantes, tout en faisant émerger les éléments qui paraissent les plus fondateurs.

En concomitance avec cette analyse, les professeurs ont examiné les quatre axes de regroupement des compétences proposés par le Ministère : *Fondements, Acte d'enseigner, Contextes social et scolaire et Identité professionnelle* (MEQ, 2001). Bien qu'intéressantes, les relations d'emboîtement proposées par ces axes ne rencontraient pas l'adhésion des membres de l'équipe programme. Dans une perspective d'interprétation locale, les professeurs ont fait le choix de réorganiser ces compétences les unes par rapport aux autres. Ce faisant, ils se sont assurés que les décisions prises ne dénaturaient en rien le processus de professionnalisation, ni la professionnalité, puisque les agencements proposés n'altèrent en rien les compétences.

S'ajoutant à ces décisions, des auteurs tel que Tardif (2006) indiquent, en effectuant l'analyse de différents programmes axés sur le développement des compétences, que « les référentiels de compétences sont de nature très différente dans plusieurs milieux. Une telle diversité paraît étonnante, mais elle s'explique en grande partie par la complexité et la difficulté de déterminer les compétences elles-mêmes » (p. 35). Ce fait peut aussi sembler attribuable à ce que Roegiers, Dehon, Rampin, Ratzu, et Rosy (2010) ajoutent : « les personnes chargées d'élaborer les curricula ou les programmes d'études ne sont pas toujours dans une position de formuler des énoncés de compétences professionnelles » (p. 83). Ces positions semblaient également importantes à considérer.

Pour les professeures impliquées dans l'AP, ces arguments renforçaient le bien-fondé d'examiner, puis de structurer différemment ce qui était présenté, non pas dans le but de déconstruire ou de travestir ce qui existe, mais plutôt dans l'optique d'une reconfiguration commune visant l'appropriation des compétences professionnelles enseignantes. Par ailleurs, il s'avérait difficile de prendre appui sur des expériences probantes concernant l'AP, parce qu'en contexte universitaire, elles convoquent une réflexion encore peu répandue.

Ainsi, la démarche d'analyse des composantes du référentiel des compétences ministérielles de formation à l'enseignement professionnel (MEQ, 2001) a conduit à l'élaboration du profil de diplômé prenant la forme d'une représentation intégrée. Pour sa conception, des compétences plus génériques, voire inclusives, sont distinguées par rapport à d'autres qui semblent de nature instrumentale. Aussi, les interrelations existant entre chacune sont identifiées. La représentation synthèse met à l'avant-plan trois dimensions principales actualisant l'agir professionnel

enseignant. Celle-ci se fonde également sur les concepts porteurs que sont la professionnalité et la professionnalisation.³

2.2.2 L'articulation des trois dimensions de l'agir professionnel enseignant

Le schéma du profil de diplômé de la figure 1 exprime la compréhension systémique de la formation à l'enseignement au BEP. Dans ce schéma, trois dimensions s'arriment à un pôle central : l'agir professionnel enseignant en FP. Il s'agit des dimensions professionnalisante, didactique et collective. Ces dernières correspondent à trois processus qui permettent l'intégration des apprentissages dans l'ensemble de la formation. Notons que le fait de regrouper les compétences sous des dimensions n'exclut pas le fait qu'elles puissent être utilisées ou utilisables dans d'autres dimensions, bien au contraire. Ces regroupements n'étant pas mutuellement exclusifs, ils font plutôt ressortir les processus sous-jacents à chacune des compétences.

La dimension **professionnalisante** renvoie au mandat éducatif confié aux enseignants par la société auprès des collègues, des parents et des élèves. Elle regroupe les compétences suivantes⁴ :

1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.
11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

La dimension **collective** de l'agir professionnel enseignant définit les interactions avec l'équipe-école et les partenaires du marché du travail. Elle inclut les compétences suivantes :

9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.
10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à l'exécution des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans les programmes de formation, et ce, en fonction des élèves visés.

La dimension **didactique** concerne la transformation pédagogique des savoirs de métiers dans les situations de la pratique enseignante (planification, intervention, réflexion, évaluation). Les compétences comprises dans cette dimension sont articulées selon deux niveaux distincts. En effet, les trois premières compétences sont considérées plus larges et inclusives.

3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction de l'effectif scolaire et en vue du développement des compétences visées dans les programmes de formation.
4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des effectifs scolaires et en vue du développement des compétences visées dans les programmes de formation.

³Professionnalité : mobilisation des ressources dans le contexte même du travail.

Professionnalisation : formalisation de l'agir professionnel rendu explicite dans un plan de formation (MEQ, 2001).

5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.

Pour l'équipe programme, les compétences 3, 4 et 5, englobent les compétences 6, 7 et 8, car elles constituent des instruments permettant en quelque sorte d'opérationnaliser les précédentes.

6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.

7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ou encore un handicap.

8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.

Quant à la compétence no 2 *Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit*, soulignant ainsi son caractère transversal, elle se présente dans et à travers chacune des dimensions de l'agir professionnel enseignant. La figure 1 illustre de façon schématique les dimensions de la formation à l'enseignement professionnel. Dans cette représentation, les trois dimensions décrites précédemment s'arriment à un pôle central: l'agir professionnel enseignant en FP. Les dimensions professionnalisante, didactique et collective correspondent à trois facettes distinctives de l'agir professionnel. La compétence 2 du référentiel de la profession enseignante, ayant trait à la communication, permet d'unifier des dimensions entre elles, tout en les traversant.

Cette figure est assortie des but et finalité de la formation au BEP.

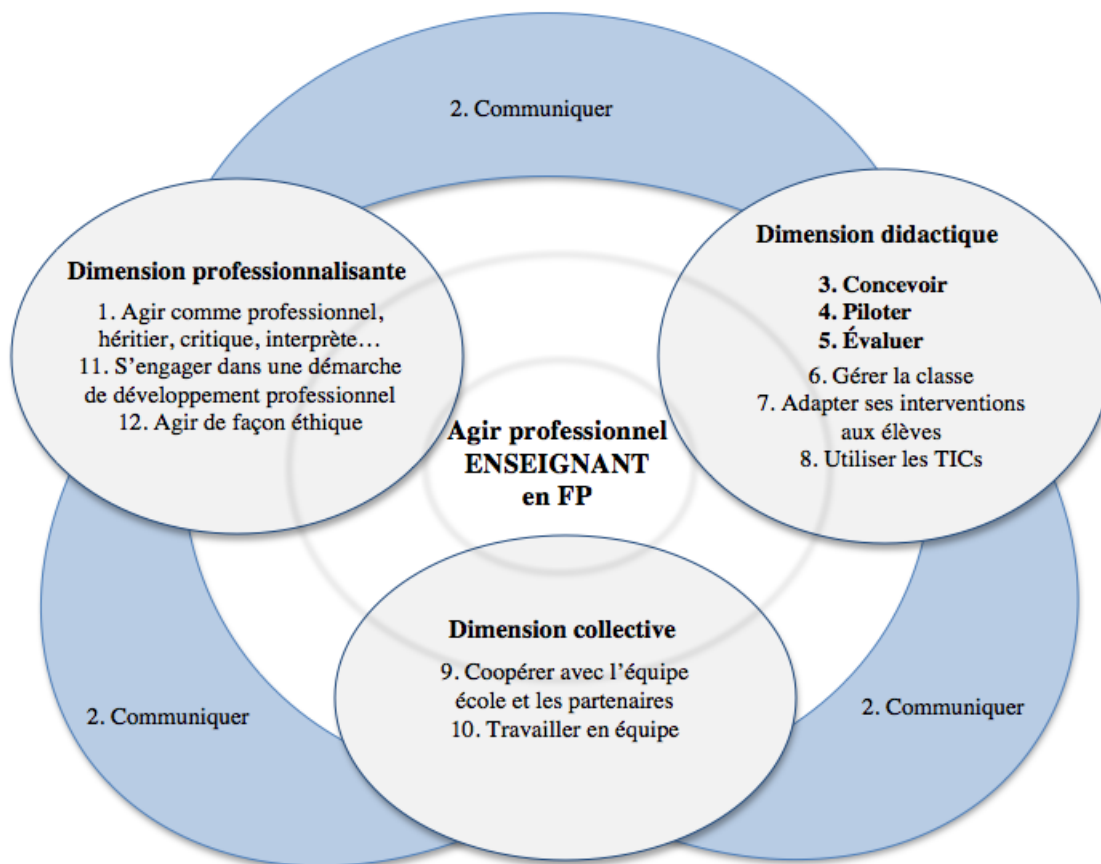


Figure 1 : Schéma des dimensions du profil de diplômé

Finalité	Le profil du diplômé au BEP présente les savoirs de construction de l'identité professionnelle enseignante en FP selon les dimensions réflexive, didactique et collective.
But	La formation BEP a pour but de former un enseignant professionnel, autonome et responsable, capable de former efficacement une personne exerçant un métier ou une profession.

3- Élaborer la carte curriculaire

En concomitance avec les actions amorcées, l'équipe programme procède à l'élaboration de la carte curriculaire. Il s'agit d'une étape importante puisque cette carte détermine le cheminement en quatre paliers progressifs à franchir. À l'aide des analyses émanant du référentiel ministériel, du profil de diplômé, de la mise en relation des contenus des cours actuels avec ceux du référentiel, l'équipe programme esquisse une première ébauche de tous les paliers composant la carte curriculaire. Le tableau 2 présente le palier 1 en guise d'exemple. Chaque palier de cheminement comprend une séquence de cours incluant le sigle, le titre du cours, ainsi que des indications concernant le cheminement au brevet et à la licence, pour se conclure par un stage intégrateur.

Tableau 2
Exemple d'un palier de cheminement
Palier 1

No	Sigle	Titre du cours	Brevet (120 cr.)	Licence (90 cr.)
FORMATION PSYCHOPÉDAGOGIQUE OBLIGATOIRE				
1	FEP-0007	Initiation en formation à l'enseignement professionnel (nouveau titre) (3 cr.)	●	●
2	FEP-0007-1	Introduction aux situations de la pratique enseignante (nouveau cours)(3 cr.)	●	●
3	3PED666	Organisation de l'éducation au Québec(3 cr.)	●	●
4	SCE30002	Apprentissage et cognition en enseignement (3 cr.)	●	●
5	FEP-0001	Approches pédagogiques et didactiques en FP (3 cr.)	●	●
Cours optionnels (3 cr.)				
6	FEP- 0010	Projet d'ingénierie pédagogique I (3 cr.)	● (3 cr. max)	non
6	FEP- 06008	Communication écrite en enseignement professionnel (3 cr.)		non
STAGE				
7	FEP-0051	STAGE I	●	●
Total :			21	18

4- Produire les plans-cadres par palier

Une fois la carte curriculaire stabilisée, les contenus de cours sont revisités en « équipe palier ». C'est à cette étape que s'amorce la production des plans-cadres. Pour leur rédaction, chaque enseignant détient un gabarit qu'il complète à l'aide de diverses rubriques déterminées.

Lors de réunions successives, chaque participant est invité à présenter le plan-cadre dont il est responsable. C'est également le moment où professeurs et personnes chargées de cours discutent, commentent, comparent les contenus des cours dispensés avec ceux des collègues. Chacun prend alors conscience du rôle et de la place qu'occupe « son » cours à l'intérieur d'un palier et dans le programme. Les réunions des membres de l'équipe palier servent à ajuster et à bonifier les plans-cadres en permettant la mise en commun et l'explicitation cohérente et concertée des liens qui s'y trouvent.

Au BEP, le plan-cadre est considéré comme le guide du formateur universitaire qui navigue à l'intérieur du programme. Parce que ce document émane de décisions consensuelles prises en équipe programme, il témoigne d'un alignement curriculaire accru. Dans sa configuration, ses contenus sont déterminés selon une logique allant du général au particulier, de l'introduction à la médiagraphie. Pour le formateur, c'est d'ailleurs à partir des contenus du plan-cadre que les plans de cours s'élaborent. Le tableau 3 décrit les différentes rubriques du plan-cadre.

Tableau 3
Description des rubriques du plan-cadre

Rubriques	Description
Introduction	Mise en contexte introduisant le bien-fondé d'une AP au BEP.
1. Présentation de la séquence du plan de formation	Présentation de l'information : contexte de formation en ligne au BEP, caractéristiques étudiantes, particularités d'une AP, schéma du profil de diplômé, de l'organisation des compétences dans ce profil, et des processus rattachés à ses trois dimensions.
2. Apport du cours dans le programme BEP	Identification de la place du cours dans le(s) dimension(s) du profil de diplômé. Description des compétences de chacune des dimensions auxquelles le cours est lié. Contribution au développement de la compétence dans la ou les dimensions du profil de diplômé.
3. Apport des contenus du cours au palier	
3.1 Présentation des cours	Ordonnancement des cours à l'intérieur du palier de cheminement. Précisions concernant les deux seuils de diplomation (licence, brevet). Identification du stage intégrant l'ensemble des contenus du palier.
3.2 Liens entre les contenus des cours	Illustration des liens entre les contenus des cours du palier. Détermination du niveau d'intégration exigé dans le stage du palier.
4. Informations concernant le cours	
4.1 Présentation générale et spécifique du cours	Informations concernant : le sigle du cours, le titre, le palier dans lequel il se trouve, la durée et le nombre de crédits. Objectifs et description du cours fournis dans l'annuaire officiel de l'université. Identification des formules pédagogiques, des cours préalables et des règlements pédagogiques particuliers pouvant s'y rattacher.
4.2 Détermination des niveaux de développement des compétences et des degrés de maîtrise des ressources	Présentation des visées d'apprentissages du cours (niveaux de développement des compétences et degrés de maîtrise des ressources).
4.3 Contenus du cours	Distinction des types de savoirs faisant partie des contenus du cours. Identification de la rubrique « enrichissements aux contenus » (rend compte de l'évolution du programme grâce à la production de nouveaux savoirs en éducation).
4.4 Modalités d'évaluation	Description de différentes suggestions d'évaluation pour l'atteinte des degrés de maîtrise des ressources nécessaires au développement des compétences dans une perspective d'alignement curriculaire.
4.5 Notation proposée	Détermination de la note chiffrée et de la note littérale. C'est à partir de ce barème que se détermine la notation de l'étudiant.
4.6 Évaluation de la	Détermination des repères d'évaluation touchant la qualité de la langue

qualité de la langue	écrite(politique départementale).
4.7 Politique sur le plagiat et la fraude	Description des règles émanant de la réglementation universitaire.
5. Documents requis pour le cours	Présentation des documents obligatoires (manuel(s) et notes de cours) pour le cours. Description de l'installation virtuelle requise pour l'étudiant.
6. Médiagraphie et bibliographie	Présentation des références indispensables au cours (manuels et autres documents).

Conclusion :

Dans la mesure où l'influence de la mondialisation a fait bondir l'effectif étudiant, l'on constate l'apparition de nouvelles contraintes d'une complexité considérable (Alexandre, 2013) dont une augmentation de l'enseignement de programmes professionnels dispensés à un nombre beaucoup plus élevé d'étudiants que par le passé (Tigelaar, Dolmans, Wolfhagen, et van der Vleuten, 2004; Wouters, Parmentier, et Lebrun, 2000) et dont les caractéristiques diffèrent (Langevin, 2007). L'UNESCO, dans son rapport paru en 2009, a mis en évidence la nécessité pour l'enseignement postsecondaire de « [...] préparer des diplômés dotés de qualifications nouvelles, d'un large socle de connaissances et de toute une gamme de compétences qui leur permettent d'accéder à un monde plus complexe et interdépendant. » (Altbach, Reisberg, et Rumbley, 2009, p. X).

L'élaboration d'une véritable AP en contexte universitaire entraîne des retombées inestimables, tant du point de vue du formateur que de la personne formée. En effet, en regard des acteurs impliqués dans sa mise en œuvre, l'un des constats positifs fut, sans contredit le partage d'expertises. Le fait de provenir de différents horizons disciplinaires a enrichi les échanges et eu un impact significatif sur l'explicitation des liens entre les contenus des cours du programme. Pour les enseignants, un engouement certain a animé l'expérience de l'AP. Le sentiment de prendre part, ensemble, à un projet porteur s'est instauré. Notons les échanges fructueux entre les intervenants concernant les contenus de formation, le meilleur arrimage de la structure du programme et de la progression des apprentissages dans le cheminement, ainsi que les nouveaux rôles des stages devenus de véritables véhicules d'intégration des apprentissages.

Malgré ces exemples de mobilisation, l'élaboration d'une AP en contexte universitaire comporte son lot de défis et d'obstacles. Le difficile arrimage des compréhensions individuelles prend naissance dans les horizons hétérogènes des formateurs, dû au fort lien d'appartenance qu'ils ont envers leur savoir disciplinaire, ainsi que la méconnaissance de certains aspects pédagogiques. Également, la lourde tâche du professeur universitaire, le peu de valorisation de la composante enseignement, combiné à une réticence de certains acteurs face au changement, constituent des sources potentielles de désintérêt.

Dans un tel contexte, l'harmonisation de la terminologie et le partage des documents de cours deviennent des passages obligés à la poursuite des discussions en équipe et à l'adoption de consensus. En outre, un suivi didactique est nécessaire auprès de plusieurs formateurs. Or, le haut taux de roulement des personnes chargées de cours, ainsi que le non remplacement de professeurs ayant quitté pour différents motifs, augmentent et complexifient davantage l'investissement en temps déjà considérable. Au surplus, il faut considérer les difficultés liées à l'implantation d'une telle approche, particulièrement dans un programme où cohabitent deux seuils de diplomation, tout en voulant préserver les principes d'alignement curriculaire transposés dans le plan-cadre. Dans ce cas précis, le respect des cheminements pour l'obtention de la licence ou du brevet d'enseignement est mis à mal par les tergiversations ministérielles exigeant de l'équipe programme un travail d'ajustement supplémentaire en cours de processus.

Néanmoins, l'engagement d'une équipe professorale à l'élaboration d'une approche-programme constitue une réponse adaptée à l'enjeu de qualité inscrit dans la mission de formation de l'université (Gouvernement du Québec, 2012). En effet, la concertation présente à chacune des étapes de cette démarche de référence contribue à l'amélioration de l'encadrement des étudiantes et des étudiants, à la pertinence de l'offre de cours d'un programme et, ultimement, au

rehaussement des compétences pédagogiques et didactiques des professeures et professeurs d'université(*Ibid.*). Cependant en contexte universitaire, de telles initiatives sont encore aujourd'hui bien moins valorisées que celles impliquant la production en recherche. Pourtant, selon le Gouvernement du Québec (2012) l'amélioration continue de la qualité de l'enseignement supérieur constitue «une priorité pour une société du savoir»(p.3).

RÉFÉRENCES

- Alexandre, M. (2013). *La description du savoir didactique d'enseignantes expérimentées en Techniques d'éducation à l'enfance en situation de planification, d'intervention et de réflexion: trois études de cas*. Ph.D., Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Altbach, P. G., Reisberg, L. et Rumbley, L. E. (2009). *Évolutions de l'enseignement supérieur au niveau mondial: vers une révolution du monde universitaire*. Paris: UNESCO. Document téléaccessible à l'adresse <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183168f.pdf%3E>>. Consulté le 27 janvier 2015.
- Audet, L. (2011). *Les pratiques et défis de l'évaluation en ligne: Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada*. Document téléaccessible à l'adresse <Ministère du Patrimoine canadien>.
- Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces?* Québec: Presses de l'Université Laval.
- CAPFE. (2011). *Rapport de la visite de suivi de l'agrément des programmes de formation à l'enseignement*. Québec: Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement.
- Deschenaux, F. et Roussel, C. (2010). De la pratique à l'enseignement d'un métier: l'obligation de formation universitaire comme événement marquant du parcours professionnel. *Éducation et francophonie, Volume XXXVIII: 1*(Printemps 2010), 92-108.
- Deschenaux, F. et Roussel, C. (2013). Le passage de la pratique du métier à son enseignement en formation professionnelle au Québec: un choix qui bouleverse les parcours individuels. In N. Burnay, S. Ertul et J.-P. Melchior (dir.), *Parcours sociaux et nouveaux desseins temporels* (p. 95-114). Louvain-la-Neuve: Académia L'Harmattan.
- Gouvernement du Québec. (2012). *L'enseignement supérieur pour tous. Cahier thématique. La qualité de l'enseignement supérieur au Québec*. Québec: MERST. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/cahier_qualite_enseignement_superieur.pdf%3E>. Consulté le 27 janvier 2015.

Gouvernement du Québec. (2015, À jour au 1er janvier 2015). Règlement sur les autorisations d'enseigner. Document téléaccessible à l'adresse <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/I_13_3/I13_3R2.HTM%3E>. Consulté le 27 janvier 2015.

Langevin, L. (2007). *Formation et soutien à l'enseignement universitaire des constats et des exemples pour inspirer l'action*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

MEQ. (2001). *La formation à l'enseignement professionnel: les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'éducation.

O'Neil, C., Alexandre, M., Roussel, C. et Deschenaux, F. (2011). *Cahier des charges pour le programme de baccalauréat en enseignement professionnel*. Rimouski: Université du Québec à Rimouski.

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

Roegiers, X., Dehon, M.-F., Rampin, R., Ratzu, I. et Rosy, X. (2010). *Des curricula pour la formation professionnelle initiale: la pédagogie de l'intégration comme cadre de réflexion et d'action pour l'enseignement technique et professionnel*. Bruxelles: De Boeck.

Sylvestre, E. et Berthiaume, D. (2013). Comment organiser un enseignement dans le cadre d'une approche-programme? In D. Berthiaume et N. Rege Colet (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 1 : Enseigner au supérieur* (p. 103-118). Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.

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

Tigelaar, D. E. H., Dolmans, D. H. J. M., Wolhagen, I. H. A. P. et van der Vleuten, C. P. M. (2004). The Development and Validation of a Framework for Teaching Competencies in Higher Education. *Higher Education*, 48(2), 253-268.

Wouters, P., Parmentier, P. et Lebrun, M. (2000). *Formation pédagogique et développement professionnel des professeurs d'université*. Communication présentée Colloque de l'AECSE.