



HAL
open science

Flexibilisation : principes et repères. Guide à l'intention des établissements d'enseignement supérieur.

Didier Paquelin, Marie Chantal

► To cite this version:

Didier Paquelin, Marie Chantal. Flexibilisation : principes et repères. Guide à l'intention des établissements d'enseignement supérieur.. [Rapport de recherche] Université Laval (Québec, Canada). 2019. hal-03251001

HAL Id: hal-03251001

<https://hal.science/hal-03251001>

Submitted on 5 Jun 2021

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.

Flexibilisation: principes et repères

Guide à l'intention des
établissements d'enseignement supérieur

Août 2019 – version 1.0



Table des matières

Table des illustrations	1
Présentation	1
Mise en contexte	2
Qui sont ces apprenants ?	3
La flexibilité : quelles déclinaisons ?	5
La flexibilité : quels niveaux d'exercice ?	8
Numérique et flexibilité, quelles interactions ?	10
La flexibilisation, une approche écosystémique	11
Vers une définition de la flexibilisation	11
Flexibilisation, réussite éducative et engagement de l'apprenant	13
Accompagner les établissements d'enseignement supérieur vers la flexibilisation des parcours	17
Étape 1 : Autoévaluer son niveau de flexibilisation	18
Étape 2 : Identifier une initiative de flexibilisation	21
Étape 3 : Déterminer la faisabilité de l'initiative choisie	21
3.1. Identifier et situer l'établissement pour chacun des niveaux de flexibilisation touchés par l'initiative	21
3.2. Déterminer le potentiel de l'initiative en complétant la fiche d'opportunité	22
Outils d'aide à la mise en œuvre des initiatives	24
Étape 4 : Concevoir, développer, implanter, diffuser et documenter l'initiative	27
Faire de la flexibilisation une partie intégrante de sa stratégie institutionnelle	28
Annexe 1 : Grille d'auto-évaluation de son niveau global de flexibilisation	33
Annexe 2 : Grille d'auto-évaluation des pratiques et des projets de flexibilisation	40
Annexe 3 : Fiches repères	47
Fiche 1 : Régime d'études temps plein et temps partiel	48
Fiche 2 : Reconnaissance des acquis	51

Fiche 3 : Passage accéléré.....	54
Fiche 4 : Diversification des formats de programmes (programme de grade, certificat, microprogramme, nanoprogramme, MOOC, etc.).....	57
Fiche 5 : Professionnalisation des parcours.....	61
Fiche 6 : Modalités d'enseignement et d'apprentissage.....	64
Fiche 7 : Utilisation de la technologie.....	68
Fiche 8 : Soutien et services aux apprenants.....	72
Fiche 9 : Utilisation d'approches pédagogique adaptée.....	75
Fiche 10 : Modularisation.....	79
Références bibliographiques.....	82
Lexique.....	85

Table des illustrations

Figure 1 : Enjeux de la flexibilisation des parcours (nombre de répondants/198, juin 2018)	3
Figure 2 : Profils d'apprenants non traditionnels dans le contexte de l'enseignement supérieur ..	4
Figure 3 : Dimensions de la flexibilisation. Chacune de ces dimensions peut offrir plusieurs choix (exemple : possibilité de choisir de s'inscrire à 20 ECTS pour une session au lieu de 30)	7
Tableau 1 : Niveau de flexibilisation	8
Figure 4 : Processus de développement d'une initiative de flexibilisation.....	17
Figure 5 : Outils d'autoévaluation du niveau de flexibilisation de l'établissement	18
Figure 6 : Outils d'évaluation des niveaux de flexibilisation concernés par l'initiative de flexibilisation retenue	22
Figure 7 : Schéma de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur du CERES.....	29
Figure 8 : Rôle de la gouvernance dans la flexibilisation des parcours en enseignement supérieur	30

Présentation

L'organisation de la formation fondée sur un ensemble de cours identiques est questionnée dans sa capacité à rejoindre la diversité des besoins et des attentes des apprenants. Le besoin de souplesse dans l'accès aux programmes et dans le déroulement des cheminements suppose une offre de formation qui soit plus flexible.

L'université d'été « Accompagner les acteurs de l'enseignement supérieur pour réussir la flexibilisation » qui s'est tenue à Rennes en juillet 2018 a permis à environ deux cents personnes présentes d'échanger sur cette notion en identifiant les enjeux, les défis et les possibles. La richesse des échanges se retrouve tout particulièrement dans les témoignages vidéo (<https://aatp2018.sciencesconf.org/resource/page/id/9>). Ce guide complète ces journées en proposant une démarche étayée par les résultats de la recherche en pédagogie de l'enseignement supérieur afin de développer des pratiques de flexibilisation au sein des établissements d'enseignement supérieur.

Ce guide s'adresse aux établissements d'enseignement supérieur qui désirent mettre en place une initiative de flexibilisation des parcours de formation pour mieux répondre aux besoins de leurs apprenants. À chacune des étapes, des outils vous seront proposés et des conseils vous seront donnés pour vous accompagner dans le processus. Sa production s'inscrit dans une dynamique initiée par le Ministère français de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation portant sur la flexibilisation. Depuis 2017, une évolution profonde est engagée visant la réussite des apprenants, reconnaissant le besoin de prendre en compte la diversité du public cible, et cela dans un contexte de formation tout au long de la vie.

Après avoir rappelé le contexte dans lequel s'inscrit cette approche de la flexibilisation, une définition de cette notion est proposée ainsi qu'une déclinaison selon trois niveaux et plusieurs composantes. Ces apports visent à donner des points de repère sur une notion en construction. Le cadrage théorique est complété par une approche pragmatique qui propose dans un premier temps de se questionner sur les enjeux et les raisons qui animent un établissement, une équipe pédagogique. Un outil opérationnel permet notamment d'identifier les attendus tant pour les apprenants que pour les équipes pédagogiques. En fonction des choix retenus, des fiches thématiques rappellent ce qu'il convient de prendre en compte dans la mise en œuvre de la flexibilisation souhaitée.

Bonne lecture...

Didier Paquelin, Professeur titulaire, Chaire de leadership en pédagogie de l'enseignement supérieur, Université Laval.

Marie Chantal, Conseillère pédagogique, Bureau du soutien à l'enseignement, Université Laval.

Mise en contexte

Les pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur sont conventionnellement et économiquement fondées sur un acte de transmission de savoirs dans le cadre de cours magistraux, complétés par des temps d'appropriation lors des travaux dirigés et pratiques. Les modalités d'évaluation rythment ce processus qui prend peu en compte l'apprenant. Dans leur grande majorité, ces pratiques pédagogiques de type magistro-centrées proposent à de grands effectifs une trajectoire avec peu d'alternatives pour les apprenants qui ne sont pas en capacité de suivre cette trajectoire prédéfinie. Or, nous assistons depuis plusieurs années, en réponse au développement de l'apprentissage tout au long de la vie et des apprenants dits non traditionnels en éducation supérieure (Kasworm, 2018; Desire2Learn, 2018; Soares, 2013), à l'émergence de nouvelles offres de formation qui bousculent ces pratiques magistro-centrées. Que ce soit les Massive Open Online Course (MOOC), les « Nanodegrees »¹ ou les « Micromasters »², ces types de formation s'adressent avant tout à l'apprenant non traditionnel et s'inscrivent dans une dynamique d'apprentissage tout au long de la vie (ATLV), ainsi que dans le développement continu des compétences en plus de constituer des efforts pour flexibiliser les parcours de formation.

La flexibilisation apparaît donc comme un enjeu pour un grand nombre d'acteurs de l'enseignement supérieur et tout particulièrement en lien avec un souhait de personnalisation pour répondre à l'évolution des besoins et des attentes des apprenants (figure 1). Pour les répondants à une enquête administrée en juin 2018, la flexibilisation semble contribuer à la réussite des apprenants et être en lien avec le monde socioéconomique.

L'enjeu est celui de la transition vers une organisation davantage centrée sur le sujet apprenant. Il s'agit d'aller au-delà d'un processus de servuction basique dans lequel l'apprenant doit prendre en charge des tâches définies par ailleurs. Cela convoque des changements de posture, de métiers qui reconnaissent l'apprenant comme véritable acteur de son projet de formation.

Comment dans un monde en mouvement, les établissements de l'enseignement supérieur français peuvent-ils s'adapter, penser et mettre en acte un renouveau pédagogique pour

¹ Formation courte et axée sur les compétences offerte par Udacity.

² Formation courte et axée sur les compétences offerte par edX.

répondre à l'évolution des attentes et des besoins des apprenants, du monde socio-économique et culturel ?

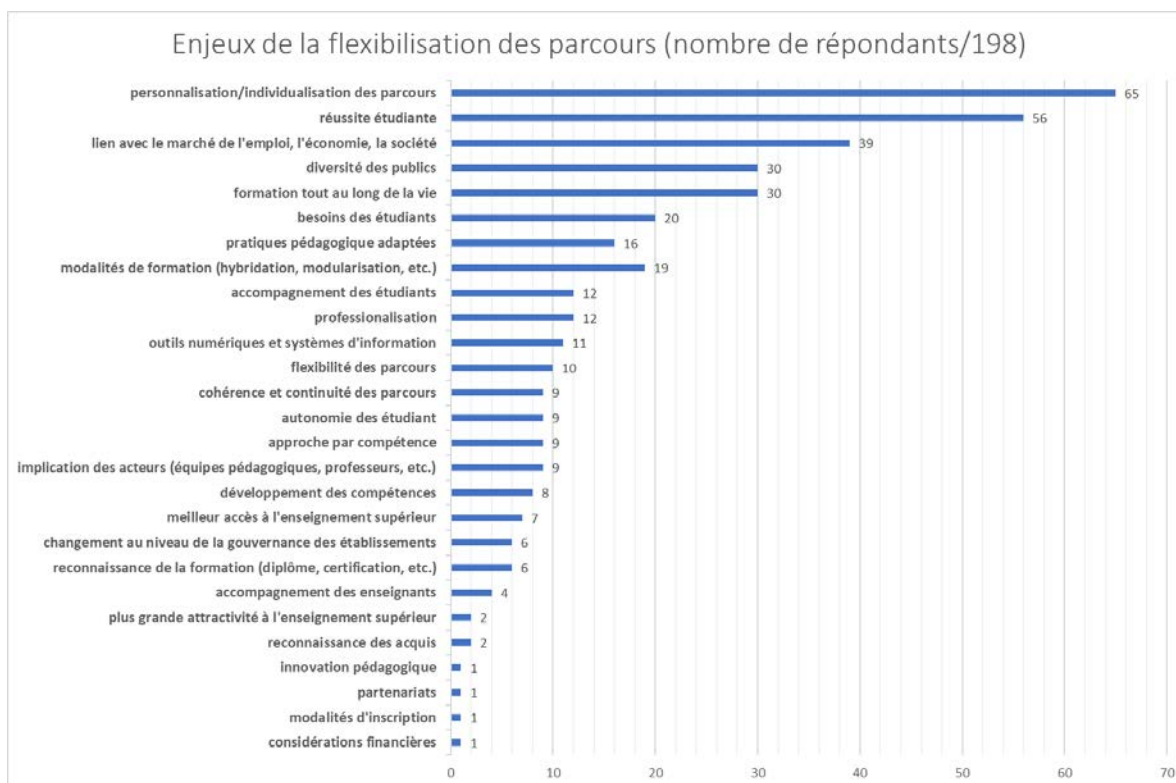


Figure 1 : Enjeux de la flexibilisation des parcours (nombre de répondants/198, juin 2018)

De nombreux acteurs de l'enseignement supérieur français se posent cette question constatant les limites auxquelles sont arrivées les organisations actuelles dans un système de rationalités dont l'efficience, tel que l'expriment les taux de réussite des étudiants, le nombre de décrocheurs, ne répond pas aux attentes sociétales. Devant l'allongement de la vie professionnelle, l'incertitude des métiers du futur, comment penser la formation ? Face aux attentes et aux besoins des apprenants, comment concevoir une offre de formation qui leur permette de réaliser leur trajectoire de formation dans un contexte marqué par le numérique ? Comment répondre à la diversité des besoins de formation qui seront ceux du futur apprenant tout au long de la vie ?

Qui sont ces apprenants ?

L'apprenant du XXI^e siècle est un individu connecté, un sujet pour qui appartenance et socialisation sont deux organisateurs de son activité, dont la formation. Son objectif premier est d'obtenir un diplôme et de vivre des expériences professionnelles pour son futur emploi. Il attend

que lui soient proposées des modalités pédagogiques qui articulent pratique et théorie pour donner sens à cette dernière. Il aime les défis et les challenges pédagogiques. Son utilisation du numérique pour ses activités d'apprentissage est conventionnelle. Il apprécie une diversité de lieux d'apprentissage dans et hors campus. Son attente de soutien et d'accompagnement est d'autant plus élevée que son sentiment d'auto-efficacité est faible. C'est un apprenant qui doit pour s'engager et persévérer dans ses études développer des capacités d'organisation, de gestion du stress, de développement de la confiance en soi et de concentration sur des tâches là où une certaine tendance à la dispersion (ou *multitasking*) et à la recherche d'immédiateté viendraient perturber sa trajectoire de formation.

Dans le contexte plus spécifique de l'enseignement supérieur, il est possible de faire certains regroupements pour faire ressortir de grandes catégories de besoins de formation de l'apprenant non traditionnel (figure 2).

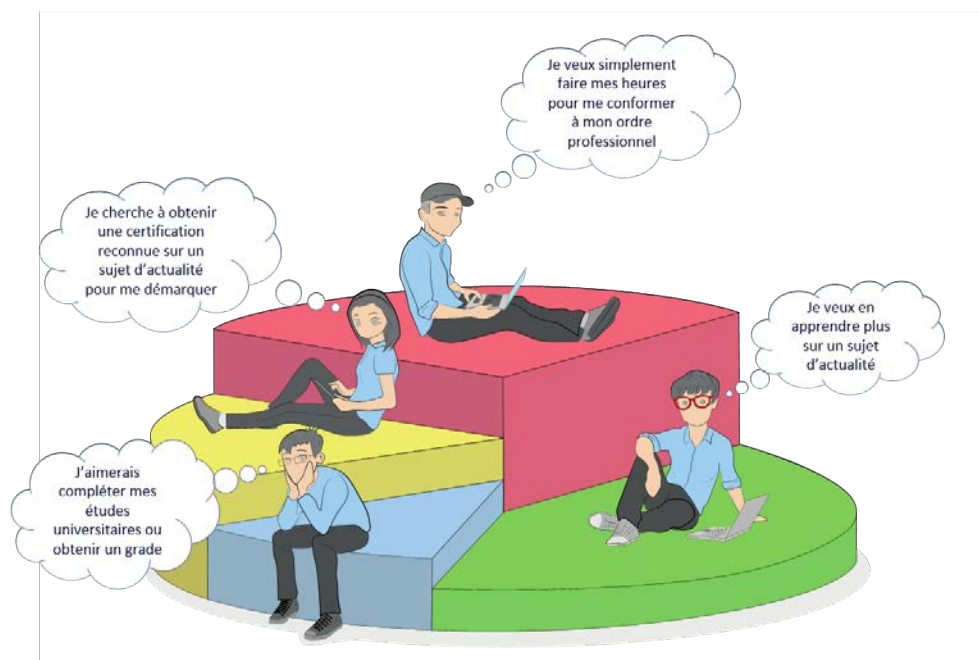


Figure 2 : Profils d'apprenants non traditionnels dans le contexte de l'enseignement supérieur

Tout d'abord, notons une première distinction entre les besoins liés au développement professionnel et ceux liés au développement personnel. Ainsi, l'apprenant non traditionnel peut être à la recherche de connaissances sur des enjeux sociétaux (ex. : l'intelligence artificielle, le développement durable, etc.), mais sans que cela soit nécessairement en lien avec son domaine

professionnel. Ensuite, au niveau du développement professionnel, trois sous-profils se dessinent : besoins de formation liés à une réorientation de carrière, un cheminement ou progression de carrière et enfin l'obligation de formation pour répondre aux règles d'un ordre ou d'une association professionnelle.

Bref, les facteurs qui interviennent dans la croissance de la population d'apprenants non traditionnels sont nombreux et incluent notamment :

- le développement continu des compétences professionnelles;
- la requalification professionnelle face aux transformations du marché de l'emploi;
- les ordres professionnels et les obligations de formation;
- le besoin de formation sur des enjeux sociaux dans un monde marqué par de profondes transformations sociétales.

Une telle classification de profils d'apprenants n'est cependant pas exhaustive. En effet, les besoins des apprenants non traditionnels sont variés et intimement liés à leur contexte professionnel ou personnel propre. Les profils d'apprenants non traditionnels, tels que décrits ici, pourraient contribuer à la compréhension plus fine des motivations spécifiques des publics cibles, mais ne doivent en aucun cas être restrictifs. Il faut plutôt retenir de ces profils que les mêmes politiques, services et modalités d'accès et de diffusion de la formation ne peuvent servir à tous les types d'apprenants (Kasworm, 2018). Les établissements d'enseignement supérieur doivent être outillés pour analyser les besoins spécifiques de leurs publics dans leurs diversités et se doter des moyens de répondre à ces besoins en flexibilisant les parcours de formation. Plus encore, il paraît opportun de penser l'accompagnement de manière globale et de proposer un processus d'évolution des pratiques aux établissements.

Pour faire face à la diversité de besoins et d'attentes, mais également pour accompagner l'apprenant dans son projet d'orientation, voire de réorientation, à différents moments de son parcours il importe de réfléchir à des propositions organisationnelles qui viendraient soutenir une variété de dynamiques et de parcours dans une dynamique de formation tout au long de la vie.

La flexibilité : quelles déclinaisons ?

La flexibilisation des parcours de formation en enseignement supérieur est un besoin actuel qui trouve, selon certains auteurs, ses origines dans la période post-industrielle marquée par une compétitivité globale et le système post-fordisme (Johnston, 1999; Kirkpatrick, 1997). De nos

jours, la flexibilisation des parcours de formation est intimement liée à l'économie du savoir et aux transformations du marché (ou des attentes du monde socio-économique et culturel ?). Dans les prochaines années, la demande pour des offres flexibles et adaptées aux besoins des apprenants ne fera qu'augmenter avec notamment la croissance des emplois nécessitant des compétences à la fine pointe du savoir (Desire2Learn, 2018). Les établissements d'enseignement supérieur devront alors relever le défi de la diversification des parcours de formation pour répondre aux besoins du public cible, attirer et engager les apprenants, en relation avec un milieu professionnel dont les besoins évoluent et développer des services en cohérence et en appui à la flexibilisation.

L'enjeu premier pour répondre à cette diversité de besoins, pour tenir compte de l'apprenant comme acteur de son projet et de sa trajectoire est, pour un établissement d'enseignement supérieur, d'être en capacité de pouvoir diversifier les possibles, d'offrir des degrés de liberté d'action et de décision qui autorisent une singularisation des parcours de formation. Pour le dire autrement, cet enjeu consiste à passer d'une logique de l'offre à une logique de co-design de cette offre qui prennent en compte les attentes et les besoins des apprenants. Cela suppose de reconnaître à l'apprenant la capacité d'être acteur et co-responsable de ses choix.

La flexibilité peut être définie comme une caractéristique d'une organisation éducative qui offre la possibilité aux apprenants de suivre un parcours adapté en tenant compte de caractéristiques singulières pour atteindre des objectifs et développer des compétences communes. La flexibilité devient alors une composante intrinsèque de l'offre de formation, des parcours et des modalités d'apprentissage et d'accompagnement. Elle porte potentiellement sur un ensemble de dimensions (Figure 2) :

- Organisationnelle : portant sur la temporalité (rythme, durée) et la spatialisation de la réalisation du parcours (campus, hors campus) ;
- Pédagogique : individualisation des objectifs et des modes d'apprentissage (individuel, collectif) et des formats (groupe, dyade, individuel) ;
- Accompagnement : diversification des fonctions, modalités et acteurs de l'accompagnement (tutorat méthodologique, pédagogique assuré par un enseignant, par un tuteur, par les pairs, par un tiers, etc.).

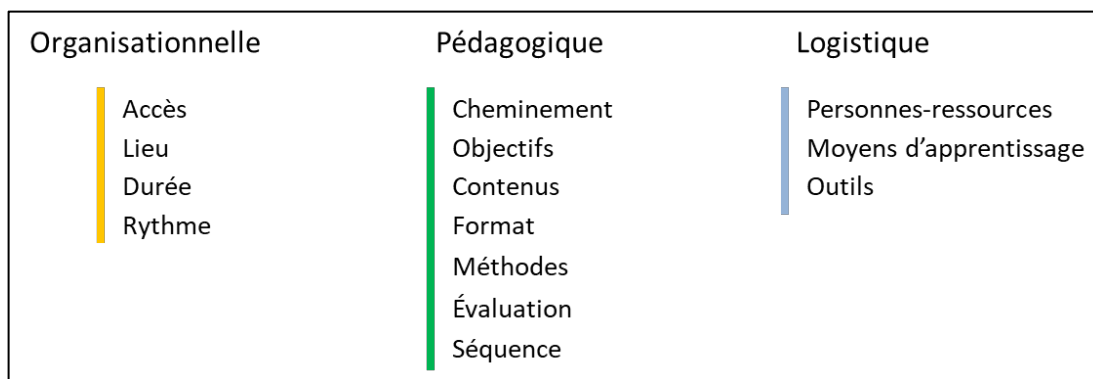


Figure 3 : Dimensions de la flexibilisation. Chacune de ces dimensions peut offrir plusieurs choix (exemple : possibilité de choisir de s'inscrire à 20 ECTS pour une session au lieu de 30)

Le défi est une révision des repères et des normes qui organisent les parcours afin d'offrir des possibilités de choix à l'apprenant, de quitter une approche linéaire pour penser des passerelles entre différents cheminements (ex. : régime d'études temps plein ou temps partiel, admission inversée³, modularisation des parcours, etc.) et l'accompagner vers la réussite.

Cette notion n'est pas nouvelle en soi et s'inscrit dans une filiation marquée par l'apparition et la popularisation du terme « ouverture ». Pour l'UNESCO « la notion de formation ouverte renvoie à une certaine philosophie de l'enseignement, impliquant ouverture et disponibilité totale d'accès aux opportunités de formation » (UNESCO, 1995). Cette ouverture suppose une diversité dans les différentes composantes d'une formation pour offrir « un mode d'organisation pédagogique diversifié s'appuyant pour tout ou partie sur des apprentissages à distance, en autoformation et pouvant alterner des séquences individuelles et collectives » (Bendouba, 1998⁴). Les définitions ont été précisées au cours des dernières années, et tout particulièrement dans le cadre de conférences de consensus⁵ sur les formations ouvertes et individualisées. Ce n'est que récemment que le terme de flexibilité est apparu dans la sphère éducative, souvent lié à celui d'agilité. Passant du monde professionnel à celui de l'éducation, il convient d'en préciser le périmètre. Il n'en reste pas moins que la mise en acte de ces notions d'ouverture,

³ Le principe de l'admission inversé a été développé par le MIT à travers sa plateforme edX. Elle consiste en une formule qui permet à tout apprenant de s'inscrire (plutôt qu'à faire une demande admission) à un « MicroMasters », pour ensuite, sur preuve de réussite, poursuivre au « Master ». Cette formule permet aux apprenants de « faire leurs preuves » dans un programme universitaire et leur donne de meilleures chances d'être acceptés dans un programme de « Master » (<https://micromasters.mit.edu/>).

⁴ « Les formations ouvertes : vers une économie de la formation », Actualité de la formation permanente, n° 156, septembre-octobre 1998.

⁵ Collectif de Chasseneuil (2001). *Accompagner des formations ouvertes*, Édition L'Harmattan, Collectif du Moulin (2002) *Intégrer les formations ouvertes*, Édition L'Harmattan.

d'individualisation⁶ suppose d'identifier ce qui, dans l'organisation actuelle de l'offre de formation de l'enseignement supérieur et des pratiques pédagogiques, est déjà flexibilisé et serait susceptible de l'être.

La flexibilité : quels niveaux d'exercice ?

En premier lieu, rappelons que la flexibilisation suppose l'acceptation par l'ensemble des acteurs (enseignants, apprenants, famille, etc.) qu'un parcours ne répond pas à un déterminisme préexistant, mais résulte d'une **co-construction** qui s'effectue au long du cheminement suite à des événements internes ou externes au sujet apprenant. Une telle pratique suppose que l'établissement soit en capacité d'identifier les degrés de flexibilisation de son offre de formation des pratiques pédagogiques, et se dote de modalités pour identifier les besoins, les attentes et les possibles pour l'apprenant.

Niveau de flexibilisation	Composantes
Niveau macro : flexibilisation des parcours	Rythme Rétractation Passerelle Passage intégré Reconnaissance des acquis Inscription inversée
Niveau meso : flexibilisation des modalités	Bi-modalité Hybridation Co-modalité
Niveau micro : flexibilisation des activités d'enseignement-apprentissage	Alternance des activités (centrations) Diversification des activités pour un même objectif Variétés des modes d'évaluation

Tableau 1 : Niveau de flexibilisation

La flexibilité ici entendue comme la possibilité de l'exercice d'une différenciation des parcours des apprenants afin de les accompagner au mieux dans la réussite académique et éducative de leur

⁶ En 1996, l'AFNOR proposa une norme portant sur la définition d'une formation ouverte (FD X 50-751). Quelques années plus tôt, une équipe québécoise proposa la grille d'évaluation du niveau d'individualisation des programmes (GENIP) qui présentait 13 degrés de flexibilité potentiels pour les programmes (Leclerc et Poulin, « Manuel explicatif de la grille d'évaluation du niveau d'individualisation des programmes, 1998). D'autres approches telles que GEODE viennent compléter ces propositions en proposant 14 degrés de flexibilité (<https://hal.inria.fr/file/index/docid/489395/filename/GEODE.pdf>).

projet, peut se décliner à trois niveaux que nous allons rapidement présenter (tableau 1) : 1) niveau *macro* ou niveau du parcours, 2) niveau *meso* ou niveau des modalités et 3) niveau *micro* ou niveau des activités d'enseignement/apprentissage (Paquelin, 2007). Ces trois niveaux ont en commun de chercher à soutenir l'apprenant dans son engagement et sa persévérance et peuvent être combinés au sein d'une même formation.

La ***flexibilisation du parcours*** concerne plus particulièrement ce qui a trait à la temporalité de la réalisation de ce dernier. L'apprenant a la possibilité de réaliser son parcours de formation sur une durée variable en lui offrant la possibilité d'ajuster le nombre d'unités d'enseignement auxquelles il est inscrit en fonction de ses disponibilités et capacités. Ainsi un apprenant peut obtenir le nombre de crédits nécessaires à la validation de son parcours sur une durée variable, par exemple de trois à cinq ans en minimisant les risques d'échecs liés à une charge de travail trop importante par rapport à son contexte, ses capacités. Cette flexibilisation se différencie du semestre rebond en cela qu'elle s'exerce avant que l'apprenant soit en échec. Cette possibilité suppose que l'apprenant puisse étudier à temps partiel selon un statut qui lui soit reconnu comme tel. Pour l'accompagner dans cette flexibilité, certaines universités étrangères autorisent les apprenants à se désinscrire d'une unité d'enseignement dans une période donnée. Cette flexibilisation peut également être déclinée d'un semestre à l'autre, d'une année à une autre⁷ en autorisant des réorientations sans perdre le bénéfice des crédits antérieurement acquis. Elle peut être envisagée dans une logique de reconnaissance d'acquis antérieurs que permet la valorisation des acquis de l'expérience, dans une démarche rétrospective offrant ainsi la possibilité à l'apprenant de suivre uniquement les unités d'enseignement manquantes pour l'obtention du diplôme. La logique d'anticipation peut soutenir l'exercice de la flexibilisation comme le traduit l'exercice du passage intégré⁸ qui contribue à une accélération du parcours. Une autre déclinaison de la flexibilisation du parcours s'apparente à ce qui est nommé l'inscription inversée telle que l'utilisation de MOOC par exemple le permet. Les apprenants qui finalisent leur parcours au sein d'un MOOC obtiennent un certificat qui peut être reconnu pour s'engager dans un autre parcours en bénéficiant de crédits validés. Ce niveau *macro* de la flexibilisation suppose une approche

⁷ Pour exemple le projet Pluripass porté par l'université d'Angers (<http://www.univ-angers.fr/fr/formation/pluripass.html>).

⁸ Par exemple à l'Université Laval, les options d'accélération des études permettent aux étudiants qui en démontrent la capacité de cheminer plus rapidement dans leurs parcours d'études aux cycles supérieurs. Le passage intégré à la maîtrise permet à un étudiant de 1^{er} cycle de s'inscrire à des cours de 2^e cycle lors de son cheminement au baccalauréat, selon certaines conditions.

globale des parcours qui anticipe les possibilités et conditions de changement de trajectoire de formation.

La **flexibilisation des modalités** d'enseignement et d'apprentissage exprime la possibilité offerte à l'apprenant inscrit à une formation, de combiner à la fois des unités d'enseignement en présence et d'autres à distance. Cette **bi-modalité** de l'offre de formation répond aux besoins que rencontrent certains apprenants qui ne peuvent pour diverses raisons suivre les cours sur campus, tels, par exemple, les apprenants salariés. Cela n'implique pas que toute une formation soit à distance, mais que les unités d'enseignement les plus propices soient proposées selon une double modalité. La co-modalité complète cette flexibilisation. Elle est définie par la **co-présence** pendant un même cours, à un même horaire, d'apprenants en présence et à distance via des dispositifs de communication synchrone.

La **flexibilisation des activités d'enseignement/apprentissage** vise à diversifier les pratiques pédagogiques au sein d'une même unité d'enseignement afin de rejoindre la diversité des modes et styles d'apprentissage des apprenants. Un équilibre peut ainsi être trouvé entre les pédagogies transmissives et les pédagogies actives. Il se traduit par l'hybridation de modalités du panel pédagogique qui peuvent soutenir les activités d'apprentissage. C'est par exemple dans cette dynamique que la classe inversée peut prendre tout son sens.

Numérique et flexibilité, quelles interactions ?

Le rapport à la formation et à l'apprentissage est aujourd'hui fortement marqué par la continuité et la porosité numérique ouvrant des possibilités de diversification des temps, des rythmes et des espaces d'apprentissage. La gestion du besoin de flexibilisation des parcours peut être anticipé par le déploiement d'outils de positionnement qui donnent la possibilité à l'apprenant et à l'équipe pédagogique avant l'entrée dans l'enseignement supérieur (exemple Faq2sciences⁹) de valider leur projet.

La mise en place d'outils numériques de positionnement des apprenants, l'analyse des traces d'activités¹⁰ collectées dans les environnements numériques d'apprentissage participent à la gestion de la flexibilisation des parcours, et à l'accompagnement des apprenants dans leur persévérance aux études. Cette pratique des *learning analytics* contribue au dépistage précoce

⁹ <https://www.faq2sciences.fr/>

¹⁰ <https://www.enseigner.ulaval.ca/appui-a-l-innovation/appui-la-reussite-et-depistage-des-etudiants-en-difficulte>

des apprenants en possible difficulté d'apprentissage. Ces modalités de suivi numérique relèvent de *l'adaptive learning* en permettant à l'équipe pédagogique de mieux connaître le profil de l'apprenant et de proposer des activités de remédiation voire une réorientation de leur parcours initial.

La flexibilisation, une approche écosystémique

La flexibilisation doit être envisagée dans une approche globale qui prend en compte les différentes dimensions de l'offre pédagogique (ressources humaines, infrastructures et services numériques, patrimoine, financement, etc.). Elle suppose qu'un ensemble d'acteurs (scolarité, équipes pédagogiques, services informatiques, services d'orientation, documentation, services d'aides aux apprenants, etc.) interagissent pour assurer la cohérence entre ces dimensions et accompagner l'apprenant dans la réussite de son parcours depuis les premiers pas de son orientation jusqu'à l'aboutissement réussi de son projet, lequel peut se traduire par une diplomation, une réorientation choisie, etc. La flexibilisation n'est pas une finalité en soi, mais une modalité qui a pour objectif de mieux répondre aux besoins des apprenants, et ainsi favoriser leur persévérance. Au cœur de la réussite d'une initiative de flexibilisation réside la capacité de l'établissement d'enseignement supérieur à analyser et à prendre en compte les besoins réels de formation du public cible. Penser la réussite des initiatives de flexibilisation dans la perspective de l'engagement des apprenants implique nécessairement de placer l'apprenant au cœur de la démarche.

Vers une définition de la flexibilisation

Dans le champ de l'éducation, il n'y a pas de définition de la flexibilisation qui soit popularisée. Dans les années 90, la notion de « dispositif ouvert » ou « formation ouverte » a grandement contribué à quitter une approche conventionnelle fondée sur l'unicité de l'offre et des trajectoires pour inviter à penser l'ouverture comme une diversité de possibilités organisationnelles offertes à l'apprenant pour réaliser son projet de formation. La mise à distance était le principe fondateur de cette ouverture fondée sur la rupture des unités de temps, de lieu et d'action, conduisant certaines universités à devenir **bi-modales**.

Dans le présent guide, nous vous proposons une définition de la flexibilisation, laquelle pourra vous accompagner dans votre projet au sein de votre établissement.



Vous avez dit flexibilisation ?

La flexibilisation peut être définie comme un processus par lequel la possibilité est explicitement reconnue et donnée à l'apprenant **d'opérer des choix** sur certaines dimensions de l'organisation pédagogique d'un parcours de formation. Elle permet la **personnalisation** de son propre cheminement en fonction de ses besoins de développement personnel et professionnel, et des attentes sociétales. Elle participe au renforcement de **l'engagement** et de la **persévérance** des étudiants dans leur propre projet de formation **sans « déficit d'apprentissage »**.

Flexibilisation, réussite éducative et engagement de l'apprenant

La réussite académique est sous la dépendance de nombreux facteurs extrinsèques et intrinsèques (Tinto, 1993 ; Michaut & Romainville, 2012). Viau rappelle les trois composantes de la motivation, à savoir la valeur de l'activité, la contrôlabilité et le sentiment de compétences (Viau, 1994). De nombreux apports de la littérature scientifique dans ce domaine rappellent que l'enseignement doit susciter un acte d'apprentissage qui suppose un engagement actif de celui qui apprend. De Kant à Vygotsky, les auteurs rappellent l'importance de situer l'acte d'enseignement dans ce qui est nommé la zone proximale de développement.

L'enjeu est de créer un climat motivationnel qui contribue à susciter, maintenir et développer les différents niveaux d'engagement des apprenants afin qu'ils puissent devenir davantage acteurs de leurs apprentissages (Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2000).

Trois niveaux d'engagement sont aujourd'hui identifiés et documentés dans la littérature : l'engagement cognitif, l'engagement social et comportemental et l'engagement affectif. L'engagement cognitif, pour Leduc citant Fredricks et McColskey (2012) et Greene (2015) se « définit par le déploiement de stratégies d'étude et d'apprentissage qui visent une maîtrise plus ou moins élevée des notions abordées durant les cours » (Leduc & al 2017). L'engagement social et comportemental peut se définir comme la participation active de l'apprenant et sa capacité à garder son attention sur les tâches à effectuer (Caraway, Tucker, Reinke & Hall, 2003). Pour Parent (2014), l'engagement affectif « s'incarne dans les intérêts et les valeurs de l'apprenant. L'engagement affectif est la dimension la plus personnelle et réfère aux attitudes ainsi qu'aux perceptions liées à l'environnement éducatif ».

La flexibilisation participe des ajustements des parcours et modalités de formation et favorise l'engagement des apprenants. Pour ce faire, il importe de rendre explicites les degrés de liberté possibles, afin qu'ils puissent, seuls et/ou accompagnés, opérer des choix éclairés et pertinents tant dans l'organisation de leurs parcours que dans les conditions et modalités de réalisation des activités d'apprentissage. Il s'agit par cette approche de renforcer chez l'apprenant le désir de développement de compétences et le sentiment d'efficacité personnelle tout en diminuant la peur de l'échec. Comme le rappelle Olry, il s'agit d'accroître l'intelligibilité de ce qui est proposé « ce qui suppose le recours à des significations partagées socialement : c'est un enjeu de maintien et/ou de transformation du lien social d'autrui ».

Aussi les profils d'apprenants sont-ils intimement liés à leur engagement et les établissements d'enseignement supérieur n'ont d'autres choix que de revenir à l'essentiel, c'est-à-dire à se doter des moyens d'analyser les besoins des publics auxquelles ils s'adressent. Or, une revue documentaire (Ho et Kember, 2018; Yilmaz et Kaygin, 2017; Sockalingam et al., 2016; Martin, 2012; Oliveira Pires, 2009; McCombs, 1991) fait ressortir les difficultés auxquelles se heurtent les auteurs qui ont tenté de proposer une définition unique de cet « apprenant non traditionnel » (Kasworm, 2018). Déjà dans les années 70, Olson avançait que les apprenants adultes en éducation supérieure avaient des motivations différentes et des attentes distinctes des apprenants dits traditionnels (1974). Cross, en 1981 parlait déjà de besoins de formation tout au long de la vie pour les apprenants adultes et soutenait que dans le futur la majorité de l'offre de formation des établissements d'enseignement supérieur serait constituée de formations à temps partiel pour s'adapter aux besoins du public cible.

Il est certes possible de faire ressortir quelques éléments clés qui influencent la motivation des apprenants jeunes adultes et adultes, notamment l'adéquation des contenus avec les besoins de formation, le transfert des apprentissages dans la pratique, et l'offre de formations alignée sur les enjeux sociaux et les compétences en émergence, mais la recherche montre que les profils sont en réalité multiples (Kasworm, 2018).

Pour susciter la motivation chez les apprenants non traditionnels et ainsi favoriser leur engagement dans la formation, les établissements d'enseignement supérieur gagneraient à susciter le développement de situations authentiques, qui rappellent le contexte réel des apprenants et qui leur permettent de mobiliser rapidement les apprentissages dans leur pratique. Cette approche participe de la mise en oeuvre d'une approche programme et par compétences. Il s'agit là de conditions gagnantes suppose que les établissements puissent sonder/questionner les apprenants sur leurs attentes par rapport à la formation et à documenter suffisamment le contexte réel de la pratique pour créer des activités authentiques. Le défi réside donc, une fois de plus, dans la compréhension des besoins des publics cibles et dans la mise en place des moyens pour les rejoindre et dialoguer avec eux. Les établissements doivent placer les apprenants au cœur de leurs préoccupations (OECD, 2018).

Dans la perspective où la flexibilisation des parcours de formation et des pratiques pédagogiques en enseignement supérieur vise l'engagement des apprenants, la connaissance des facteurs qui interviennent dans leur motivation est essentielle. En d'autres mots, il faut sortir du paradigme

de la classification artificielle des apprenants, cesser de penser la flexibilisation dans la perspective de l'offre et doter les établissements d'outils qui leur permettent de proposer des initiatives cohérentes avec les besoins et leur possibilité tant au niveau de l'organisation que de ses acteurs, d'opérer les transformations attendues. En adaptant les parcours de formation aux besoins réels, les établissements seront alors en mesure d'avoir un impact positif sur l'engagement des apprenants.

L'hybridation des parcours, taux d'abandon et réussite académique

L'hybridation, laquelle se définit comme la réalisation d'activités d'apprentissage pour partie à distance et pour partie en présence (exemple : classe inversée), montre un effet positif sur le taux d'abandon et le taux de réussite des apprenants, tout particulièrement au premier cycle.

Un rapport¹¹ portant sur le taux d'abandon de cours de base obligatoires (premier cycle, première session) à la fois en présence, hybride et à distance montre que ce taux pour l'année 2014-2015 est de :

- 5,30 % pour les cours en présentiel ;
- 2,8 % pour les cours hybrides ;
- 9,53 % pour les cours à distance.

Le taux d'échec pour ces mêmes cours et sur la même période montre que ce taux pour est de :

- 4,04 % pour les cours en présentiel ;
- 1,2 % pour les cours hybrides ;
- 5,37 % pour les cours à distance.

¹¹ Source « Compilation des notes obtenues par les étudiantes et les étudiants inscrits au baccalauréat entre les années 2009-2010 et 2014-2015 », source BPEI, Université Laval, document interne.

Accompagner les établissements d'enseignement supérieur vers la flexibilisation des parcours

L'accompagnement des établissements d'enseignement supérieur dans la mise en œuvre d'initiatives de flexibilisation des parcours de formation doit être supportée par un processus rigoureux et des outils d'aide à la décision. Le processus de développement comporte quatre étapes (figure 4) :

1. Autoévaluer son niveau de flexibilisation en tant qu'établissement d'enseignement supérieur (situation actuelle et situation désirée);
2. Identifier une initiative de flexibilisation en tenant compte des résultats de l'autoévaluation (réalité et maturité organisationnelle et administrative de l'établissement);
3. Déterminer la faisabilité de l'initiative choisie :
 - a. Identifier les niveaux de flexibilisation touchés par l'initiative;
 - b. Situer l'établissement pour chacun des niveaux de flexibilisation concernés par l'initiative (situation actuelle et situation désirée);
 - c. Déterminer le potentiel de l'initiative en complétant la fiche d'opportunité;
4. Concevoir, développer, implanter, diffuser et documenter l'initiative.

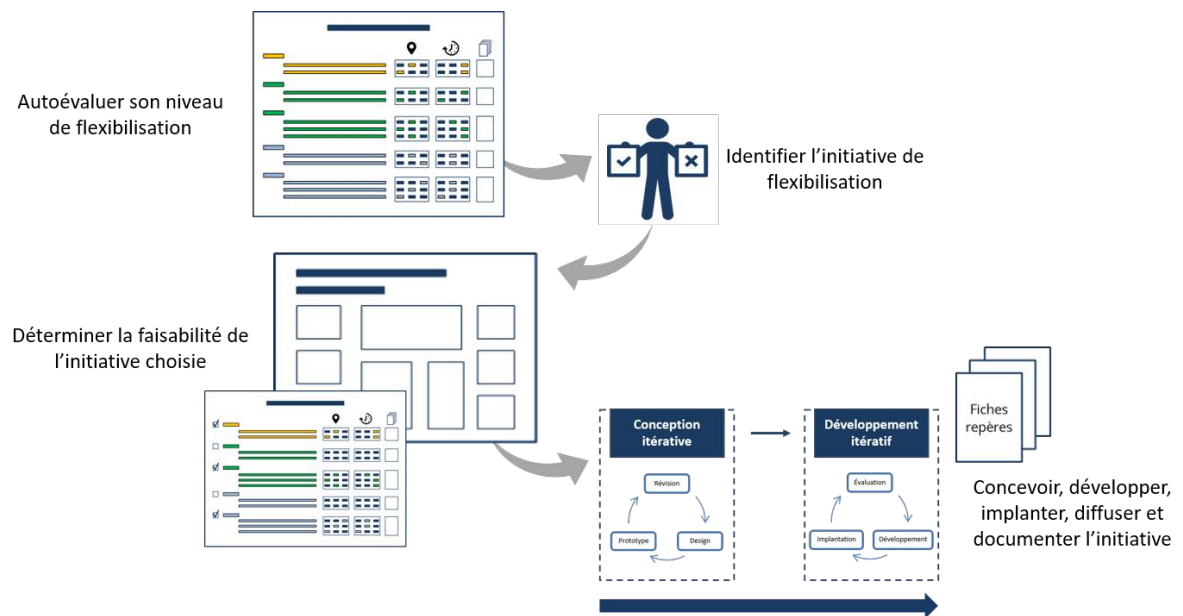


Figure 4 : Processus de développement d'une initiative de flexibilisation

Étape 1 : Autoévaluer son niveau de flexibilisation

Cette première étape constitue une réflexion globale sur le niveau de flexibilisation de l'établissement d'enseignement. Elle devrait être réalisée non seulement par les acteurs de la gouvernance, et mettre à profit la contribution de représentants de toutes les parties prenantes de la formation, que ce soit les directions des études et les directeurs d'unités, les enseignants, les services pédagogiques, d'orientation et des finances, ou les ressources humaines. Au besoin les apprenants peuvent être associés pour accéder à la réalité des pratiques.

Cet outil permet, pour chacun des niveaux de flexibilisation, de déterminer la situation actuelle de l'établissement, et la situation souhaitée. L'exercice permet de cibler les occasions de développement d'initiatives de flexibilisation en tenant compte de la réalité de l'établissement, des occasions et des contraintes qu'elles soient administratives ou organisationnelles.

		SITUATION ACTUELLE	SITUATION DÉSIRÉE	
organisation				
				<input type="checkbox"/>
				<input type="checkbox"/>
pédagogie				<input type="checkbox"/>
				<input type="checkbox"/>
				<input type="checkbox"/>
accompagnement				<input type="checkbox"/>
				<input type="checkbox"/>
				<input type="checkbox"/>

Figure 5 : Outils d'autoévaluation du niveau de flexibilisation de l'établissement

Pour s'assurer d'une compréhension commune de chacun des niveaux de flexibilisation, une liste de définitions accompagne l'outil et les items sont précisés dans la grille d'auto-évaluation (cf. Annexe 1 : grille d'auto-évaluation).

Niveau de flexibilisation

(d'après la Grille d'Étude du Niveau d'Individualisation des Programmes, Leclerc et al, 1988)

1. L'accès : pour que chacun ne soit pas obligé de suivre la formation dans son intégralité, il faut aménager des entrées et sorties continues. Pour cela, il est nécessaire de prendre en compte les acquis individuels, qu'ils soient scolaires, extrascolaires, techniques, professionnels. En reconnaissant les acquis de l'apprenant.e, on pourra prendre des raccourcis ou proposer des formules de remédiation. L'accès à la formation est-il suffisamment souple pour accepter à tout moment un.e apprenant.e qui en exprime le besoin ou dont les acquis lui permettent de ne suivre qu'une partie du programme ? Les exigences d'admission sont-elles flexibles ? Cette flexibilité suppose par exemple de développer la reconnaissance des acquis.
2. Le lieu : l'emplacement géographique où doivent se dérouler les apprentissages est une contrainte. La proximité du lieu de formation avec l'environnement familial, social, jouera sur des besoins élémentaires de sécurité ou d'affectivité. Un même apprentissage s'effectue en laboratoire, chez soi, sur le terrain, en entreprise, etc. L'ensemble des contraintes de lieu est-il adapté aux possibilités de l'individu ?
3. Le temps : les contraintes de temps sont déterminantes. Pour la mère qui doit emmener ses enfants à l'école, pour le professionnel qui assure la production dans son entreprise. Le moment dans la journée, dans la semaine, est également un aspect à ne pas négliger. Chacun de nous a pu observer qu'il était plus réceptif à tel ou tel moment de la journée. L'horaire de formation qui est déterminé avec le stagiaire correspond-il à ses disponibilités ?
4. Le rythme : la durée de la formation est flexible. Tant que l'objectif n'est pas atteint, la formation continue. Dans le cas contraire, il est important de se poser la question. Les échéances fixées, formellement ou non, permettent-elles à chacun d'avancer au rythme qui lui convient dans la séquence d'apprentissage et dans la totalité de la formation ? L'adaptation du rythme peut prendre différentes formes : nombre de cours choisi par session, possibilité d'abandon de cours, etc.
5. Le cheminement : l'ensemble du groupe ne suit pas forcément le même chemin. À l'intérieur du programme, et jusqu'au niveau des séances, les stratégies individuelles d'apprentissage peuvent être différentes. Les objectifs suivis peuvent nécessiter des choix dans les options existantes. Le cheminement l'apprenant.e correspond-il aux options, au profil de formation qu'il/elle s'est fixé ? Quels sont les choix qui lui sont proposés ?
6. Les objectifs : l'apprenant.e participe à la définition de son objectif, partiellement ou totalement. Il gère sa marge de manœuvre en fonction des finalités de la formation. La structure du programme permet-elle à l'individu de déterminer lui-même ses objectifs ? La structure du programme permet-elle à l'individu de déterminer lui-même ses objectifs ? Cette individualisation est-elle possible au niveau des cours, des séquences d'enseignement-apprentissage ?
7. Les contenus : une fois les objectifs fixés, il est nécessaire de déterminer la nature des apprentissages qui s'y rattachent. Les conditions nécessaires sont-elles créées pour que l'apprenant.e puisse identifier les contenus qui lui conviennent le mieux ? Peut-il/elle contribuer à la définition des contenus à aborder (démarche de co-design de cours) ?
8. Le format : le volume d'un groupe d'individus, pouvant être réduit à une personne, qui suit le même apprentissage (« classe » entière, petits groupes, individus). L'apprenant.e peut décider du degré de socialisation, par exemple de travailler seul versus en petit groupe. L'espace, le mode d'animation pédagogique, permettent-ils à l'apprenant.e de choisir de travailler seul ou en équipe et dans différentes positions ?

9. Les méthodes : les méthodes utilisables dans une planification pédagogique sont nombreuses. Les apprenant.e.s peuvent-ils/elles contribuer à définir les méthodes pédagogiques? Ont-ils/elles le choix entre plusieurs méthodes pour l'atteinte d'un même objectif ? Des guides d'apprentissage permettant l'autoformation assistée sont-ils disponibles ?
10. L'évaluation : la question de l'évaluation est centrale, car elle doit permettre de repérer une évolution des apprentissages, et contribuer à la régulation des objectifs, du cheminement, etc. L'apprenant peut-il/elle bénéficier de différentes modalités d'évaluation ? L'apprenant peut-il/elle mobiliser différentes fonctions des évaluations (diagnostique, formative, sommative) ? Sur quels paramètres la personne peut-elle intervenir : sur le mode, le temps, les critères, le barème d'évaluation ? L'apprenant peut-il/elle s'auto-évaluer ? L'évaluation représente un passage nécessaire, notamment lorsqu'elle est souhaitée pour une reconnaissance sociale. À ce moment, il est nécessaire que des tiers interviennent dans le processus d'évaluation.
11. La séquence : à l'intérieur de la formation, des séquences d'apprentissage permettent l'acquisition de capacités. Le chaînage de ces activités nécessite un ordre préalablement établi par le formateur ou l'institution. L'apprenant.e peut-il choisir les activités proposées dans une séquence en fonction de son intérêt, de sa disposition à un moment donné ? L'apprenant.e peut-il/elle déterminer l'ordre de succession de ses activités pédagogiques ?
12. Les personnes-ressources : dans un schéma classique, seul l'enseignant peut apporter une réponse à l'apprenant.e. Dans d'autres cas, des personnes extérieures à l'institution peuvent intervenir pendant la formation. Des groupes d'apprenant.e.s d'une même section, intersections, interdisciplines peuvent se rencontrer pour se concerter sur des théories, sur leurs pratiques. Dans quelle mesure des personnes-ressources peuvent-elles intervenir à la demande individuelle ou d'un petit groupe ?
13. Les moyens d'apprentissage : plus l'ensemble des paramètres précédents sera déterminé, plus les moyens nécessaires aux apprentissages seront diversifiés. Les ressources pédagogiques offrent un échantillon d'aide visuelle, écrite, auditive, kinesthésique. Elles peuvent se présenter sous forme audiovisuelle dans une vidéothèque, sous forme de livres dans un centre de documentation, de matériel accessible en ligne, de manipulation dans un laboratoire, d'applications numériques. Elles doivent enfin s'adapter aux demandes l'apprenant.e en référence aux apprentissages effectués. Les moyens disponibles permettent-ils de répondre à la demande des apprenant.e.s ? Les canaux de diffusion des informations sur le cours sont-ils flexibles ? Les modalités de communications avec les enseignants sont-elles diversifiées et flexibles ?
14. Les outils : les outils numériques sont-ils suffisamment diversifiés et ancrés dans les pratiques numériques des apprenant.e.s (facilité d'usage en toute situation) ? Le matériel pédagogique est-il suffisamment flexible pour rejoindre les différents besoins et équipements des apprenant.e.s (exemple possibilité de disposer une « version » textuelle et audiovisuelle numérique d'un même contenu) ?

Étape 2 : Identifier une initiative de flexibilisation

L'identification d'une initiative de flexibilisation permet de mettre en contact les acteurs concernés par l'initiative de flexibilisation et de s'entendre sur le choix du projet qui apparaît le plus porteur au regard du niveau de flexibilisation identifié à la première étape. De tels projets peuvent être conçus, et de manière non exclusive, à partir d'un type de public cible (exemple : public souhaitant concilier travail/famille/étude), d'un domaine de formation, d'un niveau de formation (1^{er} ou 2^e cycle par exemple), d'un objectif (exemple : orientation progressive). Dans le cas où plusieurs projets sont envisagés, il s'agit de prioriser le ou les plus prometteur(s) en tenant compte de la maturité de l'établissement et des acteurs, des ressources disponibles (humaines, financières, numériques, temporelles, etc.) et l'inscription du projet dans une vision stratégique de la gouvernance.

Étape 3 : Déterminer la faisabilité de l'initiative choisie

L'étape de la détermination de la faisabilité de l'initiative est cruciale et seuls les projets avec un haut potentiel passeront à la phase de conception puis au développement et à la mise en œuvre. Pour assurer la viabilité économique et la pérennité de l'initiative choisie, cette étape comporte deux outils d'aide à la décision : l'outil d'évaluation des niveaux de flexibilisation concernés par l'initiative et la fiche d'opportunité.

3.1. Identifier et situer l'établissement pour chacun des niveaux de flexibilisation touchés par l'initiative

Dans la foulée du travail amorcé à la première étape, le positionnement des pratiques actuelles de flexibilisation au sein de l'établissement, il s'agit ici de venir préciser les niveaux de flexibilisation qui sont spécifiquement concernés par l'initiative retenue (figure 6).

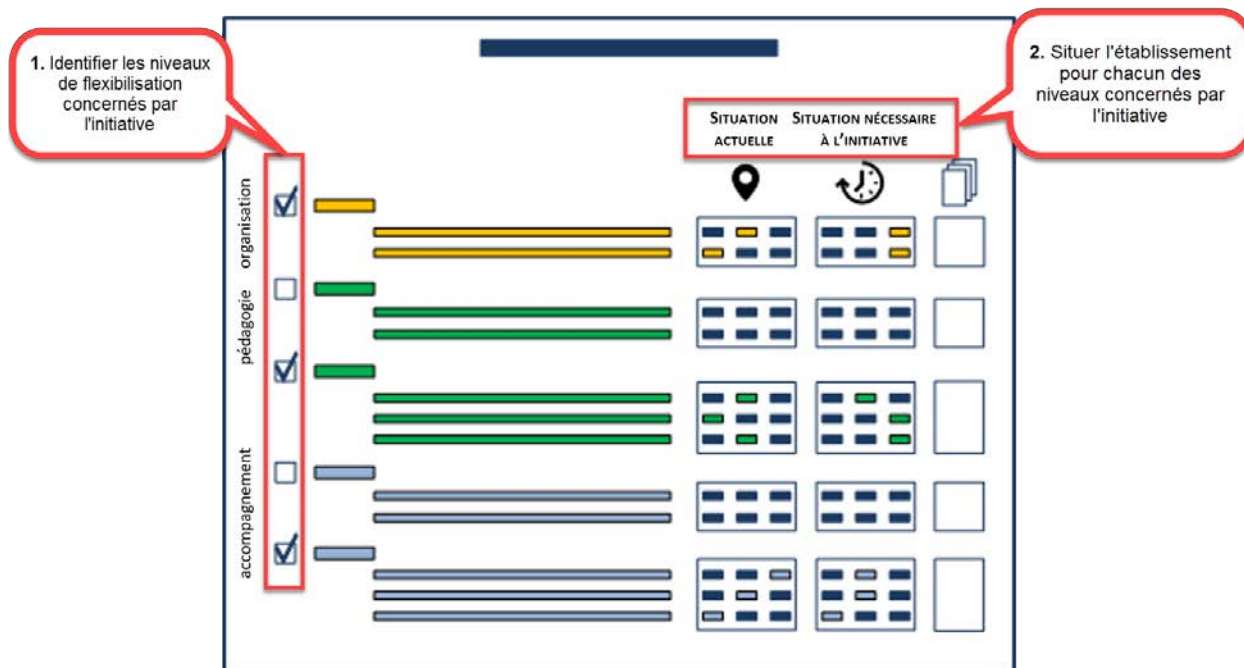


Figure 6 : Outils d'évaluation des niveaux de flexibilité concernés par l'initiative de flexibilité retenue

3.2. Déterminer le potentiel de l'initiative en complétant la fiche d'opportunité

La fiche d'opportunité est un outil qui permet de mesurer le potentiel d'une initiative de flexibilité. Il est essentiel que tous les acteurs concernés par le projet participent à sa réalisation, apprenants compris. Au moyen de questions ciblées sur la nature du projet et de sa pertinence au regard du public cible, des ressources disponibles et de sa viabilité économique, cet outil permet de créer une proposition de valeur soutenable et alignée sur les besoins des apprenants.

Cet outil permet également d'identifier les enjeux relatifs au projet, par exemple les concurrents potentiels sur le marché. L'équipe est d'ailleurs encouragée à entreprendre une réflexion pour déterminer de quelle manière les menaces auxquelles est exposé l'établissement pourraient devenir des opportunités. Par exemple, un établissement pourrait établir un partenariat financier ou d'expertise avec un concurrent.

Initier un projet de flexibilité suppose d'entreprendre une démarche structurée qui conduit l'ensemble des acteurs concernés, apprenants compris, dans une dynamique de co-construction. L'outil de fiche d'opportunité présenté à la page suivante permet d'articuler l'initiative de flexibilité comme

une proposition de valeur, laquelle devra non seulement être en cohérence avec la culture de l'établissement, mais également répondre aux besoins du public cible. Pour être plus réactifs face aux besoins de marché, les établissements d'enseignement supérieur doivent innover et mettre au point des outils et des processus qui leur permettent de développer des parcours de formation en diminuant le cycle de développement. Cet outil permet ainsi aux équipes, à travers une série de questions, de déterminer la faisabilité de leur initiative de flexibilisation. La démarche consiste à:

- donner un titre au projet;
- identifier le/les responsables du projet;
- identifier les membres de l'équipe du projet;
- identifier les partenaires potentiels du projet;
- spécifier la pertinence de l'initiative;
- identifier le public ciblé par le projet et les points d'entrée pour rejoindre le public cible;
- vérifier la disponibilité des ressources nécessaires à la réalisation de l'initiative;
- expliquer en quoi cette initiative vient s'arrimer aux objectifs stratégiques de l'établissement;
- identifier les opportunités et les menaces (compétiteurs sur le marché, caractère distinctif de l'initiative, etc.);
- estimer les dépenses à prévoir pour la réalisation de l'initiative;
- estimer les gains attendus dans une perspective de soutenabilité et d'efficience.

Dans certains cas, une analyse de données (exemple démographie du public cible à court et moyen terme, taux de réussite des bacheliers et taux de poursuite d'études dans l'enseignement supérieur à l'échelle du territoire, évolution du nombre d'apprenants a besoin spécifique, etc.) sera nécessaire pour approfondir des éléments fondamentaux du projet, ou pour vérifier des informations. Par exemple, la tenue de focus group auprès de la population cible pourrait être nécessaire pour préciser leurs besoins de flexibilisation des parcours et des pratiques pédagogiques. De plus la prise de contact avec les composantes et unités internes à l'établissement (UFR, départements, etc.) ou des organisations externes pourrait permettre d'identifier des possibilités de partenariat et/ou d'analyser l'offre de la concurrence dans une perspective de différenciation et de renforcement de l'attractivité de l'institution. L'ampleur de l'analyse de marché dépendra des résultats de la fiche d'opportunité. Il s'agira de confirmer un projet qui

est très prometteur, ou de faire une analyse poussée pour un projet incertain. La finalité est de parvenir à la définition des attendus, de la faisabilité et de la soutenabilité du projet.

Outils d'aide à la mise en œuvre des initiatives

Ce guide propose non seulement un processus d'accompagnement global, mais également des outils d'aide pour favoriser le développement et l'implantation structurés des initiatives.

1. Schéma du processus global de développement d'une initiative de flexibilisation;
2. Grille d'auto-évaluation de son niveau global de flexibilisation;
3. Grille d'auto-évaluation des pratiques et des projets de flexibilisation;
4. Fiche d'opportunité;
5. Fiches repères (Annexe 1);
6. Lexique.

Dès lors où le projet est défini et retenu pour être développé et mis en œuvre, il convient d'identifier les évolutions à apporter à l'organisation initiale. Les membres de l'équipe projet sont invités à compléter une grille dite d'opérationnalisation du projet telle que présentée ci-après et de se référer, lorsque nécessaire, aux fiches repères présentées en fin de guide.

Item	Contextualisation de l'item	Fiches repères [FR] exemples
Accès	L'accès est possible à plusieurs moments de l'année et les conditions tiennent compte des expériences antérieures de l'apprenant et de son contexte.	FR4 : Reconnaissance des acquis FR 10 : modularisation
Lieux	Permettre aux apprenants de réaliser entre 30 et 50% des activités habituellement proposées sur campus, à distance.	FR 6 : Modalités d'enseignement-apprentissage
Durée	Donner la possibilité à tout apprenant de choisir son régime d'études (temps plein, temps partiel) pour un nombre défini de formation, soit plus de 50% de l'offre de l'établissement. [Cote 4]	FR 1: Temps plein/temps partiel

Au terme de cette troisième étape, l'établissement aura identifié avec précision l'initiative retenue. Elle pourra ainsi identifier les grandes étapes de travail à réaliser pour sa conception, son développement et

son implantation, élaborer un échéancier et prévoir les ressources humaines et financières nécessaire à sa réalisation.

Fiche d'opportunité

Première version:
Dernière mise à jour:

<p>Titre de l'initiative</p> <p>Titre de l'initiative de flexibilisation</p>	<p>Pertinence de l'initiative de flexibilisation poursuivie</p> <p>À quels besoins des apprenants cette initiative répond-elle ?</p> <p>À quels besoins des enseignants cette initiative répond-elle ?</p> <p>À quels besoins organisationnels de votre unité répond-elle ?</p> <p>Quelle est la pertinence de mettre en place cette initiative ?</p> <p>Que perdez-vous à ne pas mettre en place une telle initiative ?</p> <p>Pourquoi doit-on prioriser cette initiative de flexibilisation ?</p>	<p>Dépenses à prévoir</p> <p>Quelles sont les dépenses à prévoir pour le développement et la mise en œuvre de l'initiative de flexibilisation ?</p> <p>Ex.: embauche de personnel, développement numérique, achat de logiciel ou de matériel, frais récurrents de mise à jour des systèmes, etc.</p>
<p>Responsables</p> <p>Nom, fonction, unité, département et/ou faculté du (des) porteur(s) de projet.</p>	<p>Public(s) cible(s)</p> <p>À quelle(s) clientèle(s) cette initiative de flexibilisation s'adresse-t-elle (brève description de la clientèle cible et caractéristiques) ?</p> <p>Quels sont leurs besoins au niveau organisationnel, pédagogique, de l'accompagnement (ex.: rythme, reconnaissance des acquis, mode de diffusion à distance, présentiel ou hybride, régime d'études à temps plein ou partiel, reconnaissance des acquis scolaires ou extrascolaires, format de programme, durée de la formation, accès à la technologie, besoins en lien avec le marché du travail, etc.)</p> <p>Quel type de relation souhaite-t-on bâtir avec les apprenants ciblés (rétention vers d'autres formations flexibles, communauté de pratique, dossier numérique d'apprenant à vie, etc.) ?</p>	<p>Revenus</p> <p>Quels sont les revenus attendus à la suite de la mise en œuvre du projet de flexibilisation (ex.: revenus d'inscription) ?</p>
<p>Équipe universitaire</p> <p>Quels sont les acteurs impliqués dans le projet (nom, département, faculté, unité) ?</p> <p>Quels seront leurs apports respectifs dans le développement de l'initiative de flexibilisation ?</p>	<p>Ressources</p> <p>Quelles sont les ressources humaines disponibles pour le développement de cette initiative de flexibilisation (gouvernance, équipe pédagogique, enseignants, etc.) ?</p> <p>Quelles sont les sources de financement disponibles pour le développement et la mise en œuvre de cette initiative (ressources institutionnelles, financement externe, etc.) ?</p> <p>Quelles sont les ressources techniques (ex.: logiciel) et technologiques (ex.: plateforme numérique) disponibles ?</p>	<p>Opportunité/menace</p> <p>Existe-t-il des « produits » de flexibilisation comparables en dehors de votre unité ?</p> <p>Qui sont les compétiteurs ?</p> <p>En quoi cette offre de flexibilisation se distinguerait-il sur le marché ?</p>
<p>Partenariat(s) potentiel(s)</p> <p>Y a-t-il des partenariats qui peuvent être envisagés (partenariats externes ou facultaires, organisations privées ou publiques) ?</p> <p>Sommairement, quelles formes prendraient ces partenariats (ex.: partenariat financier, partenariat d'expertise, etc.) ?</p>	<p>Arrimage avec les objectifs stratégiques de l'établissement</p> <p>De quelle manière l'initiative de flexibilisation s'inscrit-elle dans une stratégie institutionnelle de flexibilisation des parcours de formation ?</p> <p>Quelles sont les retombées attendues de l'initiative de flexibilisation pour l'établissement ?</p> <p>Quels seraient vos indicateurs de réussite du projet ?</p>	

Étape 4 : Concevoir, développer, implanter, diffuser et documenter l'initiative

Le processus de conception et de développement proposé se veut itératif et témoigne de l'apport du *design thinking* dans le design pédagogique (Prevette, 2019; Madrazo, 2019; Floro, 2019). En plus de permettre aux établissements d'adopter une posture de résolution de problème face à une initiative de flexibilisation des parcours, cette démarche place les besoins de l'apprenant au cœur de la solution proposée. Puisant à même le design d'expérience utilisateur, le *design thinking* offre la possibilité de repenser le processus de développement pédagogique, de l'orienter sur les besoins réels des apprenants et de faire intervenir le prototypage très tôt dans le processus (Madrazo, 2019; Floro, 2019).

Aussi, le prototypage aux différentes étapes de développement de l'initiative permet un ajustement constant et rapide du projet de flexibilisation. Dans un contexte où les établissements d'enseignement supérieur doivent répondre rapidement aux besoins des apprenants, le processus agile et itératif permet de « se tromper rapidement » et d'ajuster l'initiative pendant les phases de développement et de mise en œuvre. La diminution du cycle de développement est nécessaire au positionnement des établissements d'enseignement supérieur par rapport à l'offre de formation. Quand vient le temps développer une initiative de flexibilisation, le *design thinking* peut contribuer à l'élaboration d'un processus de développement agile où empathie et expérience utilisateur permettent de créer une proposition de valeur alignée sur les besoins du public cible.

Les établissements d'enseignement doivent également mettre en place un processus rigoureux de documentation des initiatives pour assurer la transférabilité des projets, favoriser la pérennité et optimiser l'adhésion de tous les acteurs concernés. À cette étape, il est essentiel que les acteurs de la gouvernance au niveau stratégique et les acteurs sur le terrain au niveau des opérations soient en contact étroit. Le dialogue engagé des parties prenantes constitue un facteur de succès de la mise en place des initiatives de flexibilisation. Comme nous le verrons dans la prochaine section, la gouvernance doit soutenir les équipes sur le terrain et mettre en place une culture institutionnelle favorable à l'innovation.

Faire de la flexibilisation une partie intégrante de sa stratégie institutionnelle

La flexibilisation des parcours de formation en enseignement supérieur pose la question du rôle de la gouvernance dans les établissements d'enseignement supérieur, notamment en ce qui a trait à la mise en place d'une culture de l'innovation. La flexibilisation peut en effet être considérée comme une innovation en ce qu'elle permet « de produire une chose nouvelle dans un contexte existant [...] [et] d'améliorer ce qui existe ou ce qui est perçu » (Lison, Bédard, Beaucher et Trudelle, 2014, p. 4), dans ce cas-ci une variété de modalités d'apprentissage, comme nous l'avons vu précédemment. Dans ce contexte, le rôle de la gouvernance est essentiel puisque l'innovation touche l'« organisation, son fonctionnement, sa structure et ses règles, très souvent également sa philosophie, sa culture et ses valeurs [...] ». » (Lison, Bédard, Beaucher et Trudelle, 2014, p. 8)

Ainsi, un engagement clair de la gouvernance et une planification adéquate des besoins en ressources humaines, en financement et en développement des systèmes sont des conditions essentielles à l'atteinte des objectifs, mais cela ne suffit pas. Dans le contexte des établissements d'enseignement supérieur, la flexibilisation des parcours de formation ne peut pas être une simple initiative institutionnelle. La gouvernance ne peut imposer sa vision sans se heurter aux valeurs et modes de fonctionnement propres aux facultés. Sans la complicité des facultés, les initiatives ne pourront voir le jour. Il est essentiel que les acteurs de la gouvernance au niveau stratégique et les acteurs sur le terrain au niveau des opérations soient en contact étroit. Aussi, le dialogue engagé des parties prenantes constitue un facteur de succès de la mise en place des initiatives de flexibilisation. Le « schéma de la dynamique innovationnelle en enseignement supérieur » du Centre d'études et de recherche en enseignement supérieur (CERES) met d'ailleurs en lumière cette influence mutuelle qu'ont les éléments constitutifs les uns sur les autres (Lison, Bédard, Beaucher et Trudelle, 2014, p. 11).

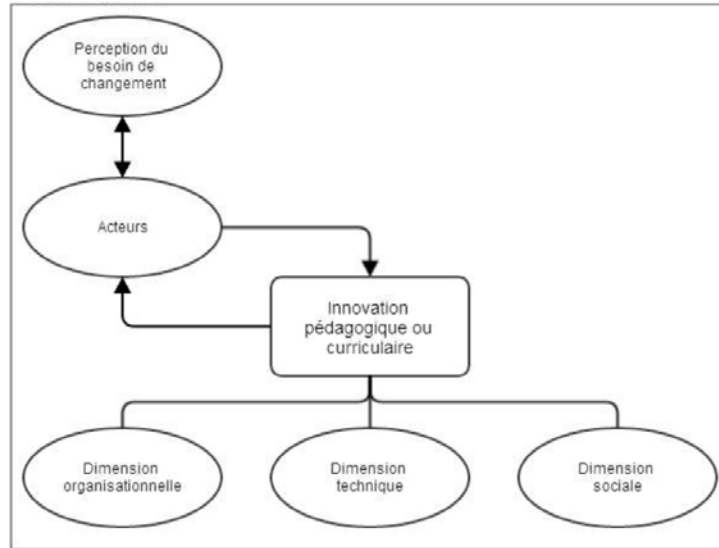


Figure 7 : Schéma de dynamique innovante en enseignement supérieur du CERES
(Lison, Bédard, Beaucher et Trudelle, 2014, p. 11)

La gouvernance doit soutenir les équipes facultaires et mettre en place une culture institutionnelle favorable à la documentation des projets, au partage des situations vécues et à l'innovation en sécurisant autant que faire se peut la prise de risque (Bédard et Bédard, 2009). Les particularités facultaires doivent également être respectées, car comme le souligne Lison Bédard, Beaucher et Trudelle (2014, p. 8), citant Donald (2000), « les disciplines universitaires ne sont pas nécessairement équivalentes en ce qui concerne les innovations pédagogiques. »

Le schéma suivant présente les quatre catégories de soutien que peut proposer la gouvernance pour appuyer la flexibilisation des parcours : 1- le soutien aux facultés; 2- le développement de nouvelles infrastructures, l'amélioration de celles déjà en place, et l'implantation de nouveaux services pour soutenir les initiatives de flexibilisation; 3- la mise en place d'une culture institutionnelle de l'innovation appuyée par des actions cohérentes avec les valeurs de l'établissement; et 4- l'élaboration d'un plan stratégique qui supporte la flexibilisation des parcours de formation.

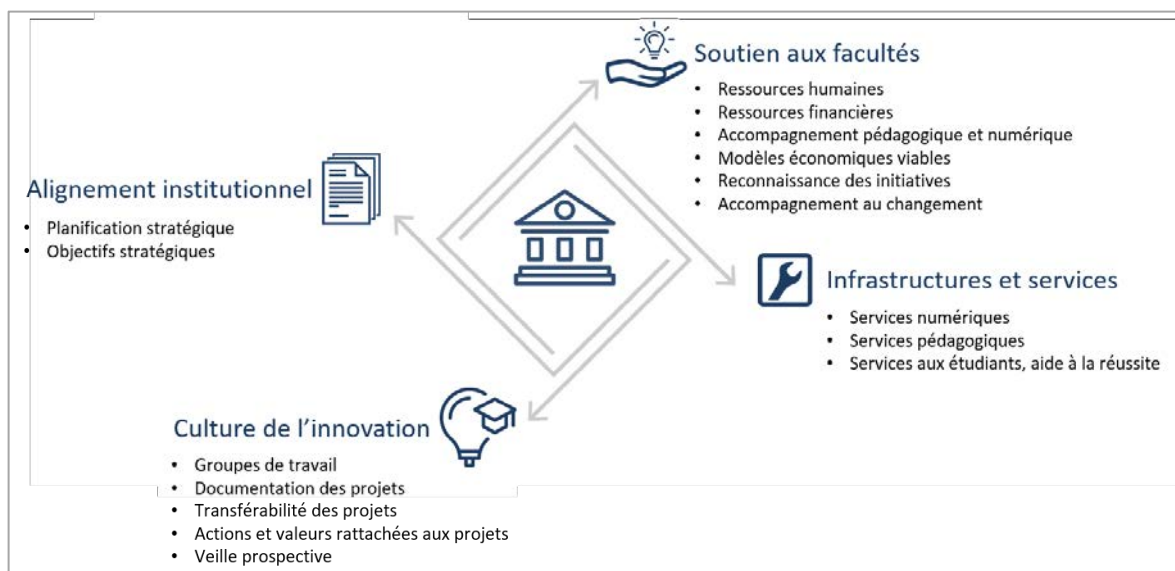


Figure 8 : Rôle de la gouvernance dans la flexibilisation des parcours en enseignement supérieur

Soutien aux facultés

Sur le terrain, les facultés sont les premières concernées par la flexibilisation des parcours. Elles sont non seulement responsables de la formation dans leur champ disciplinaire, mais sont également en contact étroit avec le marché de l'emploi et souvent en lien direct avec le public cible. La flexibilisation des parcours de formation se fait au cœur des facultés et la gouvernance ne peut négliger cette réalité. Que fait la gouvernance pour les facultés ? Voilà la question qui doit guider les actions de la haute direction des établissements d'enseignement.

Tel que le précise le schéma ci-dessus, les actions de soutien peuvent être d'horizons différents, selon la réalité de l'établissement. Il peut s'agir de proposer des ressources humaines ou financières pour supporter les projets innovants, d'assurer l'accompagnement des équipes au niveau pédagogique et/ou numérique, d'élaborer des modèles économiques viables pour assurer la pérennité des projets, de promouvoir l'innovation au moyen de programmes de reconnaissance des équipes et des facultés et d'assurer la gestion efficace du changement.

Infrastructures et services

Les infrastructures et les services développés par l'établissement, au niveau institutionnel, doivent compléter l'offre des facultés, mais en aucun cas se substituer à elles.

Il est important de rappeler ici l'importance de l'offre de service aux apprenants pour accompagner la flexibilisation des parcours de formation. Que ce soit des services numériques ou d'orientation par exemple, les apprenants doivent pouvoir être conseillés sur leur cheminement et être orientés pour prendre les bonnes décisions. La flexibilisation des parcours permet certes de mieux répondre aux besoins de formation, mais elle multiplie également les choix de parcours de formation. De plus, en proposant des accès hors campus, les établissements doivent s'assurer que tous les apprenants peuvent profiter de services comparables (ex. : accès aux ressources de la bibliothèque).

Culture de l'innovation

Les établissements d'enseignement peuvent s'inspirer des principes de la culture de l'innovation en entreprise. La culture de l'innovation permet non seulement de s'adapter aux changements et de les anticiper, mais exige de repenser la structure organisationnelle pour se doter des moyens nécessaires à la réalisation de l'innovation. Les initiatives sont alors soutenues par des valeurs et une vision commune à toute l'organisation, en fonction de sa maturité et ses capacités à évoluer. Comme le rappelle Chelly et Mankai (2010), l'échec d'une innovation peut parfois s'expliquer par une mauvaise compréhension de la culture de l'établissement d'enseignement.

Dans le contexte des établissements d'enseignement supérieur au sein desquels les facultés ont leur culture propre, le défi sera de mettre en place cette culture de l'innovation comme une toile de fond sur laquelle pourront s'exprimer l'originalité et les particularités facultaires. En aucun cas la gouvernance ne doit agir comme un pouvoir centralisateur; elle doit plutôt créer un climat propice à la prise de risque et attendre le retour des équipes sur les projets innovants au sein des facultés. Le dialogue mis en place contribuera à la diffusion de la culture de l'innovation au sein de l'établissement. Parallèlement, la gouvernance doit également mettre en place un processus rigoureux de documentation des initiatives pour assurer la transférabilité des projets, en favoriser la pérennité et optimiser l'adhésion de tous les acteurs concernés. La mise en place de groupes de travail permettra également de documenter les pratiques émergentes, identifier des occasions d'innovation, ou encore suggérer des pistes d'action et formuler des recommandations. Enfin, la veille prospective est essentielle à la culture de l'innovation en ce qu'elle permet aux établissements de rester « réactifs » face aux besoins des apprenants en constante transformation.

Alignement institutionnel

En proposant un plan et des objectifs stratégiques qui intègrent la flexibilisation des parcours de formation, l'établissement d'enseignement contribue à la mise en place d'une vision et de valeurs institutionnelles communes, mais les facultés sont libres de fixer leurs objectifs propres et de choisir les projets qui contribueront à leur atteinte. Bref, le rôle de la gouvernance est d'assurer une cohérence commune et les plans stratégiques facultaires sont élaborés de façon à contribuer au plan global de l'établissement.

Annexe 1 : Grille d'auto-évaluation de son niveau global de flexibilisation

Utilisation de la grille

Pour chacun des sous-items de la grille, entourer l'énoncé qui s'applique à la situation actuelle de l'établissement, puis au niveau de flexibilité poursuivi. La colonne fiches repères ouvre la voie à l'opérationnalisation de cet état de flexibilisation désiré en accompagnant l'initiative.

Exemple :

Item	Sous-items	État actuel			État désiré		
		Non flexible	Flexibilité moyenne	Flexibilité forte	Non flexible	Flexibilité moyenne	Flexibilité forte
Accès Niveau macro	L'apprenant peut choisir d'entrer en formation à plusieurs moments de l'année universitaire (exemple d'une entrée possible en septembre et d'une entrée décalée en janvier)	Une entrée par année universitaire	Une entrée en septembre et une entrée en janvier	Une entrée à n'importe quel moment entre septembre et février pour une formation donnée	Une entrée par année universitaire	Une entrée en septembre et une entrée en janvier	Une entrée à n'importe quel moment entre septembre et février pour une formation donnée
	L'apprenant peut réaliser des tests de positionnement avant l'entrée en formation pour lui permettre d'apprécier ses capacités à suivre la formation visée avec un possible succès (exemple : existence d'une plateforme de positionnement proposée aux futurs bacheliers)	Aucun test proposé aux apprenants	Des tests sont proposés, mais sans plateforme	Des tests sont proposés accessibles via une plateforme	Aucun test proposé aux apprenants	Des tests sont proposés, mais sans plateforme	Des tests sont proposés accessibles via une plateforme

Grille d'auto-évaluation de son niveau global de flexibilisation

Organisation

Item	Sous-items	État actuel			État désiré		
		Non flexible	Flexibilité moyenne	Flexibilité forte	Non flexible	Flexibilité moyenne	Flexibilité forte
Accès Niveau macro	L'apprenant peut choisir d'entrer en formation à plusieurs moments de l'année universitaire (exemple d'une entrée possible en septembre et d'une entrée décalée en janvier).	Une entrée par année universitaire	Une entrée en septembre et une entrée en janvier	Une entrée à n'importe quel moment entre septembre et février pour une formation donnée	Une entrée par année universitaire	Une entrée en septembre et une entrée en janvier	Une entrée à n'importe quel moment entre septembre et février pour une formation donnée
	L'apprenant peut réaliser des tests de positionnement avant l'entrée en formation pour lui permettre d'apprécier ses capacités à suivre la formation visée avec un possible succès (exemple : existence d'une plateforme de positionnement proposée aux futurs bacheliers)	Aucun test proposé aux apprenants	Des tests sont proposés, mais sans plateforme	Des tests sont proposés accessibles via une plateforme	Aucun test proposé aux apprenants	Des tests sont proposés, mais sans plateforme	Des tests sont proposés accessibles via une plateforme
Lieu(x) Niveau macro	L'apprenant peut choisir de suivre sa formation dans différents lieux (exemple en présence et à distance)	Aucun choix n'est possible	Un nombre limité de cours offrent le choix d'être suivis dans différents lieux	Plusieurs cours offrent le choix d'être suivis dans différents lieux (ex. : programme entièrement à distance)	Aucun choix n'est possible	Un nombre limité de cours offrent le choix d'être suivis dans différents lieux	Plusieurs cours offrent le choix d'être suivis dans différents lieux (ex. : programme entièrement à distance)
	Les apprenants peuvent choisir sur le campus les lieux dans lesquels ils peuvent réaliser les activités d'enseignement-apprentissage (exemple : mise à disposition d'espace non formel pour soutenir les apprenants dans la diversité de leurs activités)	Aucun choix n'est possible	Le choix est possible seulement pour des cours ou des parcours spécifiques	Le choix est possible pour la majorité des cours et des parcours	Aucun choix n'est possible	Le choix est possible seulement pour des cours ou des parcours spécifiques	Le choix est possible pour la majorité des cours et des parcours
	L'apprenant peut accéder librement à différents espaces sur le campus avec une grande souplesse horaire (exemple : accès à la bibliothèque 24h/24h, 7j/7j)	Il n'existe aucune possibilité d'accès	L'accès est possible pour des périodes spécifiques pendant le semestre (ex. : période d'examen)	L'accès est possible pendant tout le semestre	Il n'existe aucune possibilité d'accès	L'accès est possible pour des périodes spécifiques pendant le semestre (ex. : période d'examen)	L'accès est possible pendant tout le semestre
Durée Niveau macro	La durée d'une formation est adaptée aux apprenants en fonction de leur contexte (exemple conciliation travail/famille/étude)	La durée des formations est la même pour tous les publics cibles	La durée des formations est adaptée pour des parcours spécifiques	La durée des formations est adaptée aux besoins	La durée des formations est la même pour tous les publics cibles	La durée des formations est adaptée pour des	La durée des formations est adaptée aux besoins

				du public cible pour tous les parcours		programmes spécifiques	du public cible pour tous les parcours
	L'apprenant a la possibilité de poursuivre une unité d'enseignement au-delà d'un semestre	Aucune mesure n'est mise en place	La possibilité est donnée, mais seulement en cas de force majeure (ex. : billet médical)	La possibilité est donnée à tous les apprenants sur approbation de la justification	Aucune mesure n'est mise en place	La possibilité est donnée, mais seulement en cas de force majeure (ex. : billet médical)	La possibilité est donnée à tous les apprenants sur approbation de la justification
	La durée de la formation peut être ajustée en fonction de la reconnaissance des acquis selon un pourcentage de crédit reconnu plus ou moins important (VAES, VAP, VAE)	Aucune reconnaissance des acquis n'est possible	La reconnaissance des acquis est possible seulement pour des parcours spécifiques	La reconnaissance des acquis est possible pour tous les parcours et est soutenue par une politique institutionnelle	Aucune reconnaissance des acquis n'est possible	La reconnaissance des acquis est possible seulement pour des parcours spécifiques	La reconnaissance des acquis est possible pour tous les parcours et est soutenue par une politique institutionnelle
Rythme Niveau macro	L'apprenant a la possibilité de choisir le rythme de ses apprentissages (exemple possibilité de choisir un nombre de crédits ECTS par semestre)	L'apprenant ne peut pas choisir le nombre d'ECTS auquel il s'inscrit par semestre	L'apprenant peut faire une demande, mais seulement en cas de force majeure	L'apprenant peut choisir le nombre d'ECTS auquel il s'inscrit par semestre	L'apprenant ne peut pas choisir le nombre d'ECTS auquel il s'inscrit par semestre	L'apprenant peut faire une demande, mais seulement en cas de force majeure	L'apprenant peut choisir le nombre d'ECTS auquel il s'inscrit par semestre
	L'apprenant bénéficie d'une procédure de parcours accéléré (exemple : le passage intégré à la première année de master autorise l'apprenant à commencer une scolarité de 2 ^e cycle pendant ses études de 1 ^{er} cycle, licence)	Il n'existe aucune procédure de parcours accéléré	Le parcours accéléré n'est possible que pour des parcours spécifiques	Le parcours accéléré est possible dans tous les parcours de formation de l'établissement et est soutenu par une politique institutionnelle	Il n'existe aucune procédure de parcours accéléré	Le parcours accéléré n'est possible que pour des parcours spécifiques	Le parcours accéléré est possible dans tous les parcours de formation de l'établissement et est soutenu par une politique institutionnelle

Grille d'auto-évaluation de son niveau global de flexibilisation

Pédagogie

Item	Sous-items	État actuel			État désiré		
		Non flexible	Flexibilité moyenne	Flexibilité forte	Non flexible	Flexibilité moyenne	Flexibilité forte
Cheminement Niveau macro	L'apprenant a la possibilité d'abandonner son cours/unité d'enseignement à différents moments du semestre (exemple : existence de période d'abandon avec et sans frais, ce qui limite la possibilité d'échec)	Il n'existe aucune possibilité d'abandonner son cours/unité d'enseignement	L'abandon de son cours/unité d'enseignement n'est possible qu'au début du semestre	L'abandon de son cours/unité d'enseignement est possible à différents moments du semestre (début, période d'abandon avec et sans remboursement)	Il n'existe aucune possibilité d'abandonner son cours/unité d'enseignement	L'abandon de son cours/unité d'enseignement n'est possible qu'au début du semestre	L'abandon de son cours/unité d'enseignement est possible à différents moments du semestre (début, période d'abandon avec et sans remboursement)
	L'apprenant a la possibilité de choisir des cours/unités d'enseignement parmi une liste prédéfinie	Il n'existe aucun choix quant aux cours/unités	Le choix est limité à certains cours/unités (ex. : cours à option)	L'apprenant peut choisir, parmi une liste, les cours/unités de son cheminement selon ses besoins de formation	Il n'existe aucun choix quant aux cours/unités	Le choix est limité à certains cours/unités (ex. : cours à option)	L'apprenant peut choisir, parmi une liste, les cours/unités de son cheminement selon ses besoins de formation
	L'apprenant a la possibilité d'obtenir un diplôme par cumulation de formations courtes (exemple : un ensemble de certificats, diplômes d'université sont explicitement proposés dans une perspective de capitalisation)	Aucune possibilité n'est offerte à l'apprenant à l'exclusion du diplôme lié au parcours définie	Le diplôme par cumul est seulement offert pour des parcours spécifiques et sous certaines conditions	Le diplôme par cumul est offert pour tous les parcours et est une initiative soutenue par l'établissement	Aucune possibilité n'est offerte à l'apprenant à l'exclusion du diplôme lié au parcours définie	Le diplôme par cumul est seulement offert pour des parcours spécifiques et sous certaines conditions	Le diplôme par cumul est offert pour tous les parcours et est une initiative soutenue par l'établissement
	Lorsqu'un besoin nouveau de développement de connaissances, compétences est repéré par l'apprenant et/ou par un tiers, la possibilité est offerte de suivre des modules spécifiques et d'ajuster son cheminement	Aucun choix n'est offert à l'apprenant	Le cheminement peut être ajusté seulement pour des parcours spécifiques et en cas de force majeure	La modularisation de la majorité des parcours permet d'ajuster les cheminements selon les besoins des apprenants	Aucun choix n'est offert à l'apprenant	Le cheminement peut être ajusté seulement pour des parcours spécifiques et en cas de force majeure	La modularisation de la majorité des parcours permet d'ajuster les cheminements selon les besoins des apprenants
Objectif Niveau macro, meso, micro	Les objectifs d'apprentissages sont adaptables aux besoins de l'apprenant (exemple parcours « Oui si »)	Les objectifs d'apprentissage sont les mêmes pour tous les apprenants	Les objectifs d'apprentissage sont adaptables, mais seulement	Dans la majorité des parcours de formation, les objectifs	Les objectifs d'apprentissage sont les mêmes pour tous les apprenants	Les objectifs d'apprentissage sont adaptables, mais seulement	Dans la majorité des parcours de formation, les objectifs

			pour des parcours spécifiques	d'apprentissage peuvent être adaptés aux besoins de l'apprenant		pour des parcours spécifiques	d'apprentissage peuvent être adaptés aux besoins de l'apprenant
Contenu Niveau micro	Les contenus d'apprentissages sont adaptables aux besoins de l'apprenant	Les contenus d'apprentissage sont les mêmes pour tous les apprenants	Les contenus d'apprentissage sont adaptables, mais seulement pour des parcours spécifiques	Dans la majorité des parcours de formation, les contenus d'apprentissage peuvent être adaptés aux besoins de l'apprenant	Les contenus d'apprentissage sont les mêmes pour tous les apprenants	Les contenus d'apprentissage sont adaptables, mais seulement pour des parcours spécifiques	Dans la majorité des parcours de formation, les contenus d'apprentissage peuvent être adaptés aux besoins de l'apprenant
Format Niveau meso, micro	L'apprenant peut choisir les formats pédagogiques pour réaliser ses apprentissages (exemple travail individuel ou travail collectif)	Les formats pédagogiques sont imposés et les mêmes pour tous les apprenants	Le choix des formats pédagogiques n'est possible que pour des parcours spécifiques	Dans la majorité des parcours de formation, les apprenants ont le choix des formats pédagogiques	Les formats pédagogiques sont imposés et les mêmes pour tous les apprenants	Le choix des formats pédagogiques n'est possible que pour des parcours spécifiques	Dans la majorité des parcours de formation, les apprenants ont le choix des formats pédagogiques
	Pour un même cours, l'apprenant peut alterner la réalisation des activités d'apprentissage proposées (en classe, à distance synchrone, à distance asynchrone)	Aucun choix n'est proposé à l'apprenant	Le choix n'est possible que pour activités spécifiques à l'intérieur d'un cours/unité	Le choix est possible pour la majorité des parcours, que ce soit pour des activités spécifiques ou des cours/unités en entier	Aucun choix n'est proposé à l'apprenant	Le choix n'est possible que pour activités spécifiques à l'intérieur d'un cours/unité	Le choix est possible pour la majorité des parcours, que ce soit pour des activités spécifiques ou des cours/unités en entier
	La nature (texte, vidéo, son) des ressources éducatives permet à l'apprenant de choisir ce qui lui convient le mieux (exemple : lire un texte versus écouter une vidéo ou bien encore disposer de la bande-son pour une écoute en balado diffusion)	Les ressources éducatives sont diffusées à travers un seul média à la fois	Certaines ressources éducatives offrent le choix aux apprenants de choisir le média qui leur convient le mieux (ex. : cours spécifiques)	Le choix de média est possible pour la majorité des ressources éducatives et l'accessibilité est soutenue par une initiative institutionnelle	Les ressources éducatives sont diffusées à travers un seul média à la fois	Certaines ressources éducatives offrent le choix aux apprenants de choisir le média qui leur convient le mieux (ex. : cours spécifiques)	Le choix de média est possible pour la majorité des ressources éducatives et l'accessibilité est soutenue par une initiative institutionnelle
Méthodes Niveau meso, micro	Pour un même objectif d'apprentissage, l'apprenant peut choisir les méthodes/formules pédagogiques pour réaliser ses apprentissages (exemple cours magistral /apprentissage par projet)	Une formule unique est proposée aux apprenants	Le choix est possible seulement pour des objectifs d'apprentissage choisis	Dans la majorité des parcours, l'apprenant peut choisir les méthodes/formules qui lui conviennent le mieux	Une formule unique est proposée aux apprenants	Le choix est possible seulement pour des objectifs d'apprentissage choisis	Dans la majorité des parcours, l'apprenant peut choisir les méthodes/formules qui lui conviennent le mieux

	L'apprenant participe au co-design des activités d'enseignement-apprentissage dans le cours de l'action	Les activités proposées à l'apprenant sont prédéfinies	Un espace réservé de commentaires permet à l'apprenant de partager son appréciation des activités	Un espace sécuritaire de partage permet à l'apprenant de participer au co-design des activités dans le cours de l'action	Les activités proposées à l'apprenant sont prédéfinies	Un espace réservé de commentaires permet à l'apprenant de partager son appréciation des activités	Un espace sécuritaire de partage permet à l'apprenant de participer au co-design des activités dans le cours de l'action
Évaluation Niveau macro, meso, micro	L'apprenant peut choisir parmi une liste d'évaluations celles qu'il retient pour ses évaluation formatives et/ou formatives (exemple : choisir 5 activités notées parmi une liste de 12 activités proposées par l'enseignant)	Les évaluations proposées à l'apprenants sont prédéfinies	Le choix est possible seulement pour des évaluations choisies	Dans la majorité des parcours, l'apprenant peut choisir les évaluations qui lui conviennent le mieux	Les évaluations proposées à l'apprenant sont prédéfinies	Le choix est possible seulement pour des évaluations choisies	Dans la majorité des parcours, l'apprenant peut choisir les évaluations qui lui conviennent le mieux
	L'apprenant peut choisir d'être évalué ou non en fonction de la finalité de sa formation (exemple : obtenir des notes versus une attestation de suivi de formation)	Aucun choix n'est offert à l'apprenant	Le choix est possible seulement en début de parcours	L'apprenant peut faire son choix pendant le parcours, jusqu'à un certain moment défini	Aucun choix n'est offert à l'apprenant	Le choix est possible seulement en début de parcours	L'apprenant peut faire son choix pendant le parcours, jusqu'à un certain moment défini
	L'apprenant peut choisir de refaire des évaluations sommatives pour atteindre le niveau de maîtrise attendu (exemple : possibilité de reprendre jusqu'à 3 fois un travail dont la note est jugée trop éloignée de l'attendu)	Aucune occasion de reprise n'est proposée à l'apprenant	L'apprenant peut reprendre son évaluation, mais seulement en cas de force majeure (ex. : billet médical)	L'apprenant peut refaire les évaluations afin d'atteindre le niveau de maîtrise attendu (encadrement par certaines règles)	Aucune occasion de reprise n'est proposée à l'apprenant	L'apprenant peut reprendre son évaluation, mais seulement en cas de force majeure (ex. : billet médical)	L'apprenant peut refaire les évaluations afin d'atteindre le niveau de maîtrise attendu (encadrement par certaines règles)
Séquence Niveau meso, micro	L'apprenant peut agir sur le séquençage des activités d'enseignement-apprentissage et choisir l'ordre qui lui convient dans le respect d'une <i>logique</i> pédagogique	L'apprenant suit le plan préalablement établi par l'enseignant sans adaptation possible	L'apprenant peut adapter la séquence, mais seulement pour des activités spécifiques	La modularisation du parcours de formation prévoit une adaptation de la séquence selon les besoins de l'apprenant	L'apprenant suit le plan préalablement établi par l'enseignant sans adaptation possible	L'apprenant peut adapter la séquence, mais seulement pour des activités spécifiques	La modularisation du parcours de formation prévoit une adaptation de la séquence selon les besoins

Grille d'auto-évaluation de son niveau global de flexibilisation

Accompagnement

Item	Sous-items	État actuel			État désiré		
		Non flexible	Flexibilité moyenne	Flexibilité forte	Non flexible	Flexibilité moyenne	Flexibilité forte
Accompagnement Niveau macro, meso, micro	Suivi personnalisé du parcours de formation (exemple parcours « Oui Si »)	Aucun suivi n'est proposé	Un suivi général est proposé à l'apprenant	Le suivi est personnalisé selon les besoins de l'apprenant	Aucun suivi n'est proposé	Un suivi général est proposé à l'apprenant	Le suivi est personnalisé selon les besoins de l'apprenant
	Diversité des personnes-ressources mobilisables pour le tutorat (exemple tuteur méthodologique des Campus connectés, tuteur pédagogique de la formation)	Aucune personne-ressource n'est disponible	Quelques tuteurs peuvent être mobilisés et une banque locale est créée	Une banque de tuteurs d'horizon divers est soutenue par l'établissement	Aucune personne-ressource n'est disponible	Quelques tuteurs peuvent être mobilisés et une banque locale est créée	Une banque de tuteurs d'horizon divers est soutenue par l'établissement
	L'apprenant peut solliciter un accompagnement lorsqu'il en éprouve le besoin (exemple : l'apprenant peut contacter le référent du cours/unité d'enseignement quand il le souhaite et obtenir une rétroaction sous 48 heures en semaines)	Les plages de disponibilités sont prédéfinies et aucun accompagnement ne peut se faire en dehors de ces plages (ex. : horaire de présences au bureau)	Des plages définies sont proposées à l'apprenant et l'accompagnement est complété par un soutien virtuel (ex. : courriel)	L'accompagnement peut se faire en présence ou à distance au choix de l'apprenant et en utilisant différents outils technologiques pour répondre dans un délai fixé à l'avance (ex. : 48 h)	Les plages de disponibilités sont prédéfinies et aucun accompagnement ne peut se faire en dehors de ces plages (ex. : horaire de présences au bureau)	Des plages définies sont proposées à l'apprenant et l'accompagnement est complété par un soutien virtuel (ex. : courriel)	L'accompagnement peut se faire en présence ou à distance au choix de l'apprenant et en utilisant différents outils technologiques pour répondre dans un délai fixé à l'avance (ex. : 48 h)
	Des conseils sont apportés à l'apprenant en fonction de ses traces d'activités et des résultats aux évaluations	L'activité de l'apprenant et ses résultats ne participent pas à la personnalisation de son parcours	La mobilisation de traces et résultats d'apprentissage (<i>learning analytics</i>) génère des actions personnalisées	Les traces et les résultats contribuent à la documentation d'un dossier numérique de l'apprenant	L'activité de l'apprenant et ses résultats ne participent pas à la personnalisation de son parcours	La mobilisation de traces et résultats d'apprentissage (<i>learning analytics</i>) génère des actions personnalisées	Les traces et les résultats contribuent à la documentation d'un dossier numérique de l'apprenant

Annexe 2 : Grille d’auto-évaluation des pratiques et des projets de flexibilisation

Utilisation de la grille

Cette grille doit être utilisée une fois que l’initiative de flexibilisation retenue a été identifiée. Il s’agit ici 1- d’identifier les niveaux de flexibilisation qui sont spécifiquement concernés par l’initiative retenue et 2- de situer l’établissement pour chacun d’eux (situation actuelle et situation nécessaire à la réalisation de l’initiative).

Exemple :

Exemple :

À cocher	Item	Sous-items	État actuel			État nécessaire à la réalisation de l’initiative			Fiches repères
			Non flexible	Flexibilité moyenne	Flexibilité forte	Non flexible	Flexibilité moyenne	Flexibilité forte	
✓	Accès Niveau macro	L’apprenant peut choisir d’entrer en formation à plusieurs moments de l’année universitaire (exemple d’une entrée possible en septembre et d’une entrée décalée en janvier)	Une entrée par année universitaire	Une entrée en septembre et une entrée en janvier	Une entrée à n’importe quel moment entre septembre et février pour une formation donnée	Une entrée par année universitaire	Une entrée en septembre et une entrée en janvier	Une entrée à n’importe quel moment entre septembre et février pour une formation donnée	
		L’apprenant peut réaliser des tests de positionnement avant l’entrée en formation pour lui permettre d’apprécier ses capacités à suivre la formation visée avec un possible succès (exemple : existence d’une plateforme de positionnement proposée aux futurs bacheliers)	Aucun test proposé aux apprenants	Des tests sont proposés, mais sans plateforme	Des tests sont proposés accessibles via une plateforme	Aucun test proposé aux apprenants	Des tests sont proposés, mais sans plateforme	Des tests sont proposés accessibles via une plateforme	

Grille d'auto-évaluation des pratiques et des projets de flexibilisation

Organisation

À cocher	Item	Sous-items	État actuel			État nécessaire à la réalisation de l'initiative			Fiches repères
			Non flexible	Flexibilité moyenne	Flexibilité forte	Non flexible	Flexibilité moyenne	Flexibilité forte	
	Accès Niveau macro	L'apprenant peut choisir d'entrer en formation à plusieurs moments de l'année universitaire (exemple d'une entrée possible en septembre et d'une entrée décalée en janvier).	Une entrée par année universitaire	Une entrée en septembre et une entrée en janvier	Une entrée à n'importe quel moment entre septembre et février pour une formation donnée	Une entrée par année universitaire	Une entrée en septembre et une entrée en janvier	Une entrée à n'importe quel moment entre septembre et février pour une formation donnée	
		L'apprenant peut réaliser des tests de positionnement avant l'entrée en formation pour lui permettre d'apprécier ses capacités à suivre la formation visée avec un possible succès (exemple : existence d'une plateforme de positionnement proposée aux futurs bacheliers)	Aucun test proposé aux apprenants	Des tests sont proposés, mais sans plateforme	Des tests sont proposés accessibles via une plateforme	Aucun test proposé aux apprenants	Des tests sont proposés, mais sans plateforme	Des tests sont proposés accessibles via une plateforme	
	Lieu(x) Niveau macro	L'apprenant peut choisir de suivre sa formation dans différents lieux (exemple en présence et à distance)	Aucun choix n'est possible	Un nombre limité de cours offrent le choix d'être suivis dans différents lieux	Plusieurs cours offrent le choix d'être suivis dans différents lieux (ex. : programme entièrement à distance)	Aucun choix n'est possible	Un nombre limité de cours offrent le choix d'être suivis dans différents lieux	Plusieurs cours offrent le choix d'être suivis dans différents lieux (ex. : programme entièrement à distance)	
		Les apprenants peuvent choisir sur le campus les lieux dans lesquels ils peuvent réaliser les activités d'enseignement-apprentissage (exemple : mise à disposition d'espace non formel pour soutenir les apprenants dans la diversité de leurs activités)	Aucun choix n'est possible	Le choix est possible seulement pour des cours ou des parcours spécifiques	Le choix est possible pour la majorité des cours et des parcours	Aucun choix n'est possible	Le choix est possible seulement pour des cours ou des parcours spécifiques	Le choix est possible pour la majorité des cours et des parcours	
		L'apprenant peut accéder librement à différents espaces sur le campus avec une grande souplesse horaire (exemple : accès à la bibliothèque 24h/24h, 7j/7j)	Il n'existe aucune possibilité d'accès	L'accès est possible pour des périodes spécifiques pendant le semestre (ex. : période d'examen)	L'accès est possible pendant tout le semestre	Il n'existe aucune possibilité d'accès	L'accès est possible pour des périodes spécifiques pendant le semestre (ex. : période d'examen)	L'accès est possible pendant tout le semestre	
	Durée Niveau macro	La durée d'une formation est adaptée aux apprenants en fonction de leur contexte (exemple conciliation travail/famille/étude)	La durée des formations est la même pour tous les publics cibles	La durée des formations est adaptée pour des parcours spécifiques	La durée des formations est adaptée aux besoins	La durée des formations est la même pour tous les publics cibles	La durée des formations est adaptée pour des	La durée des formations est adaptée aux besoins	

					du public cible pour tous les parcours		programmes spécifiques	du public cible pour tous les parcours	
		L'apprenant a la possibilité de poursuivre une unité d'enseignement au-delà d'un semestre	Aucune mesure n'est mise en place	La possibilité est donnée, mais seulement en cas de force majeure (ex. : billet médical)	La possibilité est donnée à tous les apprenants sur approbation de la justification	Aucune mesure n'est mise en place	La possibilité est donnée, mais seulement en cas de force majeure (ex. : billet médical)	La possibilité est donnée à tous les apprenants sur approbation de la justification	
		La durée de la formation peut être ajustée en fonction de la reconnaissance des acquis selon un pourcentage de crédit reconnu plus ou moins important (VAES, VAP, VAE)	Aucune reconnaissance des acquis n'est possible	La reconnaissance des acquis est possible seulement pour des parcours spécifiques	La reconnaissance des acquis est possible pour tous les parcours et est soutenue par une politique institutionnelle	Aucune reconnaissance des acquis n'est possible	La reconnaissance des acquis est possible seulement pour des parcours spécifiques	La reconnaissance des acquis est possible pour tous les parcours et est soutenue par une politique institutionnelle	
	Rythme Niveau macro	L'apprenant a la possibilité de choisir le rythme de ses apprentissages (exemple possibilité de choisir un nombre de crédits ECTS par semestre)	L'apprenant ne peut pas choisir le nombre d'ECTS auquel il s'inscrit par semestre	L'apprenant peut faire une demande, mais seulement en cas de force majeure	L'apprenant peut choisir le nombre d'ECTS auquel il s'inscrit par semestre	L'apprenant ne peut pas choisir le nombre d'ECTS auquel il s'inscrit par semestre	L'apprenant peut faire une demande, mais seulement en cas de force majeure	L'apprenant peut choisir le nombre d'ECTS auquel il s'inscrit par semestre	
		L'apprenant bénéficie d'une procédure de parcours accéléré (exemple : le passage intégré à la première année de master autorise l'apprenant à commencer une scolarité de 2 ^e cycle pendant ses études de 1 ^{er} cycle, licence)	Il n'existe aucune procédure de parcours accéléré	Le parcours accéléré n'est possible que pour des parcours spécifiques	Le parcours accéléré est possible dans tous les parcours de formation de l'établissement et est soutenu par une politique institutionnelle	Il n'existe aucune procédure de parcours accéléré	Le parcours accéléré n'est possible que pour des parcours spécifiques	Le parcours accéléré est possible dans tous les parcours de formation de l'établissement et est soutenu par une politique institutionnelle	

Grille d'auto-évaluation des pratiques et des projets de flexibilisation

Pédagogie

À cocher	Item	Sous-items	État actuel			État nécessaire à la réalisation de l'initiative			Fiches repères
			Non flexible	Flexibilité moyenne	Flexibilité forte	Non flexible	Flexibilité moyenne	Flexibilité forte	
	Cheminement Niveau macro	L'apprenant a la possibilité d'abandonner son cours/unité d'enseignement à différents moments du semestre (exemple : existence de période d'abandon avec et sans frais, ce qui limite la possibilité d'échec)	Il n'existe aucune possibilité d'abandonner son cours/unité d'enseignement	L'abandon de son cours/unité d'enseignement n'est possible qu'au début du semestre	L'abandon de son cours/unité d'enseignement est possible à différents moments du semestre (début, période d'abandon avec et sans remboursement)	Il n'existe aucune possibilité d'abandonner son cours/unité d'enseignement	L'abandon de son cours/unité d'enseignement n'est possible qu'au début du semestre	L'abandon de son cours/unité d'enseignement est possible à différents moments du semestre (début, période d'abandon avec et sans remboursement)	
		L'apprenant a la possibilité de choisir des cours/unités d'enseignement parmi une liste prédéfinie	Il n'existe aucun choix quant aux cours/unités	Le choix est limité à certains cours/unités (ex. : cours à option)	L'apprenant peut choisir, parmi une liste, les cours/unités de son cheminement selon ses besoins de formation	Il n'existe aucun choix quant aux cours/unités	Le choix est limité à certains cours/unités (ex. : cours à option)	L'apprenant peut choisir, parmi une liste, les cours/unités de son cheminement selon ses besoins de formation	
		L'apprenant a la possibilité d'obtenir un diplôme par cumulation de formations courtes (exemple : un ensemble de certificats, diplômes d'université sont explicitement proposés dans une perspective de capitalisation)	Aucune possibilité n'est offerte à l'apprenant à l'exclusion du diplôme lié au parcours définie	Le diplôme par cumul est seulement offert pour des parcours spécifiques et sous certaines conditions	Le diplôme par cumul est offert pour tous les parcours et est une initiative soutenue par l'établissement	Aucune possibilité n'est offerte à l'apprenant à l'exclusion du diplôme lié au parcours définie	Le diplôme par cumul est seulement offert pour des parcours spécifiques et sous certaines conditions	Le diplôme par cumul est offert pour tous les parcours et est une initiative soutenue par l'établissement	
		Lorsqu'un besoin nouveau de développement de connaissances, compétences est repéré par l'apprenant et/ou par un tiers, la possibilité est offerte de suivre des modules spécifiques et d'ajuster son cheminement	Aucun choix n'est offert à l'apprenant	Le cheminement peut être ajusté seulement pour des parcours spécifiques et en cas de force majeure	La modularisation de la majorité des parcours permet d'ajuster les cheminements selon les besoins des apprenants	Aucun choix n'est offert à l'apprenant	Le cheminement peut être ajusté seulement pour des parcours spécifiques et en cas de force majeure	La modularisation de la majorité des parcours permet d'ajuster les cheminements selon les besoins des apprenants	
	Objectif Niveau macro, meso, micro	Les objectifs d'apprentissages sont adaptables aux besoins de l'apprenant (exemple parcours « Oui si »)	Les objectifs d'apprentissage sont les mêmes pour tous les apprenants	Les objectifs d'apprentissage sont adaptables, mais seulement	Dans la majorité des parcours de formation, les objectifs	Les objectifs d'apprentissage sont les mêmes pour tous les apprenants	Les objectifs d'apprentissage sont adaptables, mais seulement	Dans la majorité des parcours de formation, les objectifs	

				pour des parcours spécifiques	d'apprentissage peuvent être adaptés aux besoins de l'apprenant		pour des parcours spécifiques	d'apprentissage peuvent être adaptés aux besoins de l'apprenant	
	Contenu Niveau micro	Les contenus d'apprentissages sont adaptables aux besoins de l'apprenant	Les contenus d'apprentissage sont les mêmes pour tous les apprenants	Les contenus d'apprentissage sont adaptables, mais seulement pour des parcours spécifiques	Dans la majorité des parcours de formation, les contenus d'apprentissage peuvent être adaptés aux besoins de l'apprenant	Les contenus d'apprentissage sont les mêmes pour tous les apprenants	Les contenus d'apprentissage sont adaptables, mais seulement pour des parcours spécifiques	Dans la majorité des parcours de formation, les contenus d'apprentissage peuvent être adaptés aux besoins de l'apprenant	
	Format Niveau meso, micro	L'apprenant peut choisir les formats pédagogiques pour réaliser ses apprentissages (exemple travail individuel ou travail collectif)	Les formats pédagogiques sont imposés et les mêmes pour tous les apprenants	Le choix des formats pédagogiques n'est possible que pour des parcours spécifiques	Dans la majorité des parcours de formation, les apprenants ont le choix des formats pédagogiques	Les formats pédagogiques sont imposés et les mêmes pour tous les apprenants	Le choix des formats pédagogiques n'est possible que pour des parcours spécifiques	Dans la majorité des parcours de formation, les apprenants ont le choix des formats pédagogiques	
Pour un même cours, l'apprenant peut alterner la réalisation des activités d'apprentissage proposées (en classe, à distance synchrone, à distance asynchrone)		Aucun choix n'est proposé à l'apprenant	Le choix n'est possible que pour activités spécifiques à l'intérieur d'un cours/unité	Le choix est possible pour la majorité des parcours, que ce soit pour des activités spécifiques ou des cours/unités en entier	Aucun choix n'est proposé à l'apprenant	Le choix n'est possible que pour activités spécifiques à l'intérieur d'un cours/unité	Le choix est possible pour la majorité des parcours, que ce soit pour des activités spécifiques ou des cours/unités en entier		
La nature (texte, vidéo, son) des ressources éducatives permet à l'apprenant de choisir ce qui lui convient le mieux (exemple : lire un texte versus écouter une vidéo ou bien encore disposer de la bande-son pour une écoute en balado diffusion)		Les ressources éducatives sont diffusées à travers un seul média à la fois	Certaines ressources éducatives offrent le choix aux apprenants de choisir le média qui leur convient le mieux (ex. : cours spécifiques)	Le choix de média est possible pour la majorité des ressources éducatives et l'accessibilité est soutenue par une initiative institutionnelle	Les ressources éducatives sont diffusées à travers un seul média à la fois	Certaines ressources éducatives offrent le choix aux apprenants de choisir le média qui leur convient le mieux (ex. : cours spécifiques)	Le choix de média est possible pour la majorité des ressources éducatives et l'accessibilité est soutenue par une initiative institutionnelle		
	Méthodes Niveau meso, micro	Pour un même objectif d'apprentissage, l'apprenant peut choisir les méthodes/formules pédagogiques pour réaliser ses apprentissages (exemple cours magistral /apprentissage par projet)	Une formule unique est proposée aux apprenants	Le choix est possible seulement pour des objectifs d'apprentissage choisis	Dans la majorité des parcours, l'apprenant peut choisir les méthodes/formules qui lui conviennent le mieux	Une formule unique est proposée aux apprenants	Le choix est possible seulement pour des objectifs d'apprentissage choisis	Dans la majorité des parcours, l'apprenant peut choisir les méthodes/formules qui lui conviennent le mieux	

		L'apprenant participe au co-design des activités d'enseignement-apprentissage dans le cours de l'action	Les activités proposées à l'apprenant sont prédéfinies	Un espace réservé de commentaires permet à l'apprenant de partager son appréciation des activités	Un espace sécuritaire de partage permet à l'apprenant de participer au co-design des activités dans le cours de l'action	Les activités proposées à l'apprenant sont prédéfinies	Un espace réservé de commentaires permet à l'apprenant de partager son appréciation des activités	Un espace sécuritaire de partage permet à l'apprenant de participer au co-design des activités dans le cours de l'action	
Évaluation Niveau macro, meso, micro		L'apprenant peut choisir parmi une liste d'évaluations formatives et/ou formatives (exemple : choisir 5 activités notées parmi une liste de 12 activités proposées par l'enseignant)	Les évaluations proposées à l'apprenants sont prédéfinies	Le choix est possible seulement pour des évaluations choisies	Dans la majorité des parcours, l'apprenant peut choisir les évaluations qui lui conviennent le mieux	Les évaluations proposées à l'apprenant sont prédéfinies	Le choix est possible seulement pour des évaluations choisies	Dans la majorité des parcours, l'apprenant peut choisir les évaluations qui lui conviennent le mieux	
		L'apprenant peut choisir d'être évalué ou non en fonction de la finalité de sa formation (exemple : obtenir des notes versus une attestation de suivi de formation)	Aucun choix n'est offert à l'apprenant	Le choix est possible seulement en début de parcours	L'apprenant peut faire son choix pendant le parcours, jusqu'à un certain moment défini	Aucun choix n'est offert à l'apprenant	Le choix est possible seulement en début de parcours	L'apprenant peut faire son choix pendant le parcours, jusqu'à un certain moment défini	
		L'apprenant peut choisir de refaire des évaluations sommatives pour atteindre le niveau de maîtrise attendu (exemple : possibilité de reprendre jusqu'à 3 fois un travail dont la note est jugée trop éloignée de l'attendu)	Aucune occasion de reprise n'est proposée à l'apprenant	L'apprenant peut reprendre son évaluation, mais seulement en cas de force majeure (ex. : billet médical)	L'apprenant peut refaire les évaluations afin d'atteindre le niveau de maîtrise attendu (encadrement par certaines règles)	Aucune occasion de reprise n'est proposée à l'apprenant	L'apprenant peut reprendre son évaluation, mais seulement en cas de force majeure (ex. : billet médical)	L'apprenant peut refaire les évaluations afin d'atteindre le niveau de maîtrise attendu (encadrement par certaines règles)	
Séquence Niveau meso, micro		L'apprenant peut agir sur le séquençage des activités d'enseignement-apprentissage et choisir l'ordre qui lui convient dans le respect d'une <i>logique</i> pédagogique	L'apprenant suit le plan préalablement établi par l'enseignant sans adaptation possible	L'apprenant peut adapter la séquence, mais seulement pour des activités spécifiques	La modularisation du parcours de formation prévoit une adaptation de la séquence selon les besoins de l'apprenant	L'apprenant suit le plan préalablement établi par l'enseignant sans adaptation possible	L'apprenant peut adapter la séquence, mais seulement pour des activités spécifiques	La modularisation du parcours de formation prévoit une adaptation de la séquence selon les besoins	

Grille d'auto-évaluation des pratiques et des projets de flexibilisation

Accompagnement

À cocher	Item	Sous-items	État actuel			État nécessaire à la réalisation de l'initiative			Fiches repères
			Non flexible	Flexibilité moyenne	Flexibilité forte	Non flexible	Flexibilité moyenne	Flexibilité forte	
	Accompagnement Niveau macro, meso, micro	Suivi personnalisé du parcours de formation (exemple parcours « Oui Si »)	Aucun suivi n'est proposé	Un suivi général est proposé à l'apprenant	Le suivi est personnalisé selon les besoins de l'apprenant	Aucun suivi n'est proposé	Un suivi général est proposé à l'apprenant	Le suivi est personnalisé selon les besoins de l'apprenant	
		Diversité des personnes-ressources mobilisables pour le tutorat (exemple tuteur méthodologique des Campus connectés, tuteur pédagogique de la formation)	Aucune personne-ressource n'est disponible	Quelques tuteurs peuvent être mobilisés et une banque locale est créée	Une banque de tuteurs d'horizon divers est soutenue par l'établissement	Aucune personne-ressource n'est disponible	Quelques tuteurs peuvent être mobilisés et une banque locale est créée	Une banque de tuteurs d'horizon divers est soutenue par l'établissement	
		L'apprenant peut solliciter un accompagnement lorsqu'il en éprouve le besoin (exemple : l'apprenant peut contacter le référent du cours/unité d'enseignement quand il le souhaite et obtenir une rétroaction sous 48 heures en semaines)	Les plages de disponibilités sont prédéfinies et aucun accompagnement ne peut se faire en dehors de ces plages (ex. : horaire de présences au bureau)	Des plages définies sont proposées à l'apprenant et l'accompagnement est complété par un soutien virtuel (ex. : courriel)	L'accompagnement peut se faire en présence ou à distance au choix de l'apprenant et en utilisant différents outils technologiques pour répondre dans un délai fixé à l'avance (ex. : 48 h)	Les plages de disponibilités sont prédéfinies et aucun accompagnement ne peut se faire en dehors de ces plages (ex. : horaire de présences au bureau)	Des plages définies sont proposées à l'apprenant et l'accompagnement est complété par un soutien virtuel (ex. : courriel)	L'accompagnement peut se faire en présence ou à distance au choix de l'apprenant et en utilisant différents outils technologiques pour répondre dans un délai fixé à l'avance (ex. : 48 h)	
		Des conseils sont apportés à l'apprenant en fonction de ses traces d'activités et des résultats aux évaluations	L'activité de l'apprenant et ses résultats ne participent pas à la personnalisation de son parcours	La mobilisation de traces et résultats d'apprentissage (<i>learning analytics</i>) génère des actions personnalisées	Les traces et les résultats contribuent à la documentation d'un dossier numérique de l'apprenant	L'activité de l'apprenant et ses résultats ne participent pas à la personnalisation de son parcours	La mobilisation de traces et résultats d'apprentissage (<i>learning analytics</i>) génère des actions personnalisées	Les traces et les résultats contribuent à la documentation d'un dossier numérique de l'apprenant	

Annexe 3 : Fiches repères

Les fiches suivantes portent sur les initiatives de flexibilisation qui peuvent être mises en place dans les établissements d'enseignement. Dans un souci d'opérationnalisation, chacune des fiches présente les avantages, les facteurs de succès et les limites de l'initiative, en plus de donner une estimation des ressources humaines et financières nécessaires à la réalisation du projet du niveau d'implication des différents acteurs.

Les thématiques abordées sont classées selon le niveau de flexibilisation :

- Niveau macro :
 - Fiche 1 : Temps plein/temps partiel
 - Fiche 2 : Reconnaissance des acquis (scolaires et professionnels)
 - Fiche 3 : Passage accéléré
 - Fiche 4 : Diversification des formats de programmes (nanoprogramme, microprogramme, certificat, programme de grade, MOOC, etc.)
 - Fiche 5 : Professionnalisation des parcours
- Niveau meso :
 - Fiche 6 : Modalités d'enseignement et d'apprentissage
 - Fiche 7 : Utilisation des technologies numériques
 - Fiche 8 : Support et services aux apprenants (outils de suivi, soutien, etc.)
- Niveau micro :
 - Fiche 9 : Utilisation d'approches pédagogiques adaptées (par compétence, par projet, classe inversée)
 - Fiche 10 : Modularisation (séquences adaptées aux besoins)

Fiche 1 : Régime d'études temps plein et temps partiel

Niveau de flexibilisation

Macro

But

Donner à l'apprenant la possibilité de choisir le rythme de ses apprentissages (exemple possibilité de choisir un nombre de crédits ECTS par semestre).

Description

Le régime d'études se définit comme le rythme de cheminement qui est proposé aux apprenants. L'établissement d'enseignement supérieur peut offrir deux régimes d'études :

- temps plein
- temps partiel

Au moment de l'admission au programme, l'apprenant fait le choix du rythme de cheminement qui lui convient le mieux selon sa réalité. Le statut de régime qui est conféré à l'apprenant (temps plein ou temps partiel) dépendra du nombre de cours auxquels il est inscrit.

Avantages

Dans le contexte de la flexibilisation des parcours en enseignement supérieur, le régime à temps partiel permet d'offrir aux apprenants une meilleure conciliation travail-études-vie personnelle, en plus de favoriser l'accès aux études universitaires à un public qui ne pourrait s'inscrire à temps complet.

Limites de la mesure

Chaque programme peut définir le régime d'études en vigueur dans ses conditions d'admission, ce qui peut limiter le choix des apprenants dans certains domaines d'études. On peut penser à des programmes d'ingénierie ou de médecine pour lesquels un cheminement à temps plein peut être obligatoire, ou bien à des programmes courts axés sur les compétences et offerts à un public adulte, lesquels ne pourraient qu'être offerts à temps partiel. Il importe également de définir le nombre minimal de crédits auquel doit être inscrit l'apprenant pour conserver le droit à ses bourses.

Lien avec la réussite éducative

Puisque le cheminement de l'apprenant à temps partiel s'étend sur une plus longue période et que la population des apprenants à temps partiel se caractérise par des profils variés, il est nécessaire que soient mis en place, parallèlement au choix du régime à temps partiel, des services de soutien à la persévérance et à la réussite éducative, comme l'ont souligné Pageau et Bujold (2000).

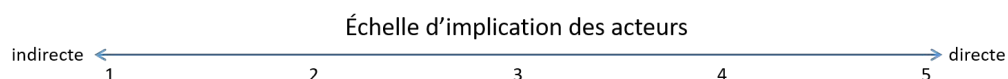
Facteurs de succès pour l'implantation

Quelques éléments apparaissent comme des incontournables pour la mise en place d'un double régime d'études :

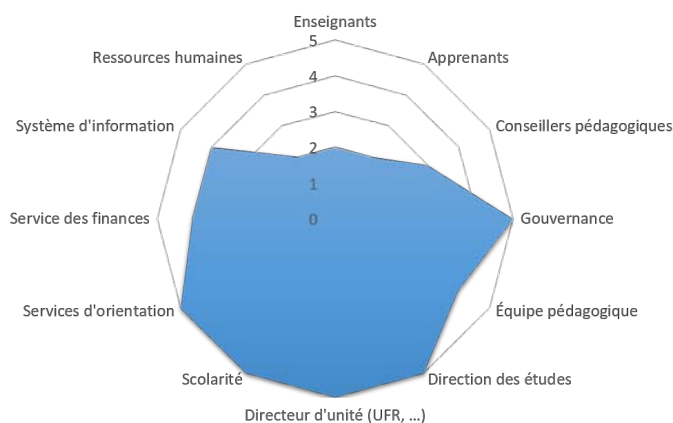
- Analyse des programmes offerts par l'établissement pour déterminer les régimes d'études qui peuvent être offerts pour chacun d'eux;
- Révision de la séquence pédagogique des programmes pour permettre un cheminement à temps partiel;
- Prise en considération des profils variés constituant le public cible pour chacun des programmes pour cibler ceux qui profiteraient le plus d'un régime à temps partiel;
- Mise en place de lignes de conduite claires de la gouvernance de l'établissement pour encadrer le cheminement d'un apprenant à temps partiel, de l'admission à la diplomation;
- Mise en place de services de soutien aux apprenants dans un cheminement à temps partiel (orientation, aide aux choix de cours, outils numériques de suivi de son cheminement dans le programme).

Implication des acteurs dans la mise en œuvre

Le graphique suivant donne un aperçu de l'implication attendue des acteurs clés pour la mise en place d'un double régime d'études.



Niveau d'implication des acteurs



Prévisions des ressources humaines et financières

La mise en place d'un double régime d'études temps plein/temps partiel exige un engagement clair de la gouvernance de l'établissement d'enseignement. Certains établissements choisiront de mener des initiatives sous la forme de projets-pilotes dans quelques programmes ciblés, alors que d'autres pourront décider de s'engager dans une démarche globale. Dans tous les cas, des ressources humaines et financières sont à prévoir, mais celles-ci dépendront du niveau de mise en place de l'initiative.

Nous avons ciblé trois niveaux d'offre:

1. Deux régimes d'études, avec un service d'orientation aux apprenants;
2. Deux régimes d'études, avec un service d'orientation et un soutien de cheminement dans le programme;
3. Deux régimes d'études, avec un service d'orientation, un soutien de cheminement et des outils numériques sous la forme d'un dossier de cheminement dans le programme.

Besoins en ressources humaines et financières selon le niveau de l'offre			
Analyse des programmes de l'établissement	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Révision des programmes – adaptation à un cheminement à temps partiel			
Soutien administratif – gestion des inscriptions			
Soutien aux apprenants – orientation			
Soutien aux apprenants – cheminement			
Développement d'outils numériques – dossier de l'apprenant			
Maintenance des outils numériques – dossier de l'apprenant			

Références

Dupont, S., De Clercq, M. et Galand, B. (2015). Les prédicateurs de la réussite dans l'enseignement supérieur. *Revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation. Revue française de pédagogie* (191), p. 105-136.

Pageau, D. et Bujold, J. (2000). *Dis-moi ce que tu veux et je te dirai jusqu'où tu iras. Les caractéristiques des étudiantes et des étudiants à la rescousse de la compréhension de la persévérance aux études*. Volet I. Direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle : Université du Québec, Québec.

Fiche 2 : Reconnaissance des acquis

Niveau de flexibilisation

Macro

But

Donner à l'apprenant la possibilité d'ajuster la durée de la formation de la reconnaissance des acquis selon un pourcentage de crédit reconnu plus ou moins important (VAES, VAP, VAE).

Description

La reconnaissance des acquis (RAC) se définit comme une « démarche qui permet à l'adulte d'obtenir une reconnaissance officielle de ses compétences par rapport à des normes socialement établies, notamment celles présentées dans les programmes d'études » (Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur du Québec, 2019). Elle se décline en deux catégories : la reconnaissance des acquis scolaires et la reconnaissance des acquis extrascolaires.

Les établissements d'enseignement supérieur doivent donc mettre en place des mécanismes qui permettent aux apprenants de faire reconnaître leur scolarité antérieure, ou leur expérience professionnelle. Les apprenants devront fournir certains documents pour justifier et appuyer leur demande.

Avantages

Dans le contexte de la flexibilisation des parcours en enseignement supérieur, RAC facilite l'accès aux programmes supérieurs. En plus de contribuer à l'avancement professionnel de ces candidats, la RAC leur offre la possibilité d'actualiser leurs connaissances et leurs compétences et d'améliorer leur employabilité. La RAC peut également contribuer à une meilleure conciliation travail-études-vie personnelle en diminuant le temps de formation, et même permettre à des candidats sur le marché du travail d'obtenir un premier diplôme universitaire.

Limites de la mesure

L'établissement d'enseignement supérieur peut définir les limites de la RAC pour chacun des programmes d'études, diminuant les possibilités de RAC selon les domaines de formation. Cependant, même dans des programmes pour lesquels le parcours d'étude est déterminé à l'avance, il est possible d'intégrer la RAC pour les crédits liés à des cours optionnels.

Lien avec la réussite éducative

La réussite éducative entretient un lien fort avec la RAC. Selon le *Council for Adult and Experiential Learning* (2010), les apprenants qui bénéficient de la RAC ont un taux de diplomation plus élevé, ont une meilleure persévérance scolaire et diplôment plus rapidement.

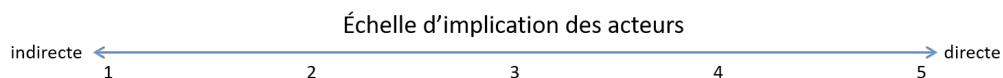
Facteurs de succès pour l'implantation

Quelques éléments apparaissent comme des incontournables pour la mise en place d'un processus de reconnaissance des acquis:

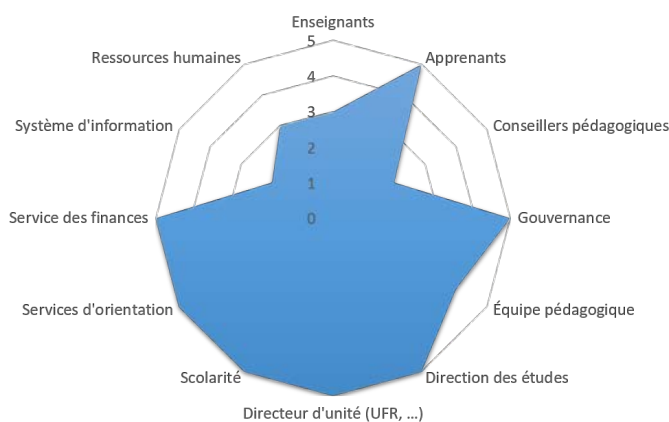
- Cadre légal pour supporter la vision stratégique et élaboration d'une politique institutionnelle de RAC (OCE, 2016);
- Accès à la RAC à tous les niveaux d'études supérieures;
- Élaboration d'un processus clair, transparent et uniforme de RAC pour tous les programmes concernés dans l'établissement (réception des candidatures, traitement des dossiers, transmission de la décision aux candidats, facturation, etc.);
- Mécanisme de suivi, de contrôle et d'amélioration continue du processus de RAC dans une perspective d'assurance-qualité;
- Mise en place de services de soutien aux apprenants pour la préparation et la présentation du dossier de RAC.

Implication des acteurs dans la mise en œuvre

Le graphique suivant donne un aperçu de l'implication attendue des acteurs clés pour la mise en place d'un processus de RAC.



Niveau d'implication des acteurs



Prévisions des ressources humaines et financières

La mise en place d'un processus de RAC exige un engagement clair de la gouvernance de l'établissement d'enseignement. Certains établissements choisiront de mener des initiatives sous la forme de projets-pilotes dans quelques programmes ciblés, alors que d'autres pourront décider de s'engager dans une démarche globale. Dans tous les cas, des ressources humaines et financières sont à prévoir, mais celles-ci dépendront du niveau de mise en place de l'initiative.

Nous avons ciblé deux niveaux d'offre:

1. La mise en place d'un processus de reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires dans quelques programmes ciblés;
2. La mise en place d'une politique institutionnelle de reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires et l'implantation d'un processus uniformisé de demande de RAC.

Besoins en ressources humaines et financières selon le niveau de l'offre		
Analyse des programmes de l'établissement	Niveau 1	Niveau 2
Identification des programmes visés par la RAC		
Soutien administratif – suivi des demandes RAC		
Développement d'une politique institutionnelle de RAC		
Soutien aux apprenants – constitution du dossier et dépôt		
Services financiers – facturation aux apprenants		
Suivi et amélioration du processus de RAC		

Références

Council for Adult and Experiential Learning (2010). *Fueling the Race to Postsecondary Success. A 48-Institutions Study of Prior Learning Assessment and Adult Student Outcomes.*

OCE – L'Observatoire compétences-emplois (2016). *La VAE française, un modèle exemplaire.* Repéré à <https://oce.ugam.ca/article/la-vae-francaise-un-modele-exemplaire/>

Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur du Québec (2019). *Bilan et reconnaissance des acquis.* Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/adultes/bilan-et-reconnaissance-des-acquis/>

Fiche 3 : Passage accéléré

Niveau de flexibilisation

Macro

But

Donner à l'apprenant la possibilité de bénéficier d'une procédure de parcours accéléré.

Description

Le passage accéléré constitue une voie d'accélération des études et permet de faire le pont entre les niveaux universitaires (par exemple le passage intégré à la première année de master autorise l'apprenant à commencer une scolarité de 2^e cycle pendant ses études de 1^{er} cycle, licence).

Avantages

Dans le contexte de la flexibilisation des parcours en enseignement supérieur, le passage accéléré permet de diminuer le temps alloué aux études, tout en répondant aux besoins de formation des apprenants.

Limites de la mesure

Les apprenants qui se prévalent du passage accéléré doivent avoir un excellent dossier de formation. L'établissement d'enseignement devra donc établir des conditions d'admission qui assureront le respect de critères minimaux (moyenne de programme, nombre de crédits minimal pour faire une demande, cours réussis, pièces justificatives, etc.)

Lien avec la réussite éducative

En plus d'accélérer le passage entre les différents niveaux d'études et ainsi soutenir la réussite et l'excellence du dossier, des initiatives peuvent même être mises en place pour faciliter l'accès à l'université et aux études supérieures. Donnons comme exemple celui de l'admission inversée tel que développée par le *Massachusetts Institute of Technology*. Cette formule permet à tout apprenant de s'inscrire (plutôt qu'à faire une demande admission) à un *MicroMasters* et de poursuivre au *Master* sur preuve de réussite. L'apprenant a la possibilité de faire ses preuves dans un programme universitaire pour ensuite accéder au programme correspondant s'il prouve qu'il est en mesure de réussir des études de niveau universitaire.

Facteurs de succès pour l'implantation

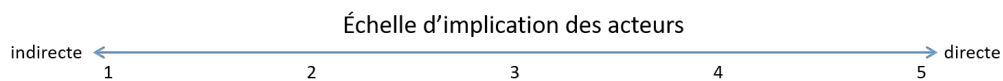
Quelques éléments apparaissent comme des incontournables pour la mise en place d'un processus de passage accéléré:

- Cadre légal pour supporter la vision stratégique et élaboration d'une politique institutionnelle de passage accéléré;

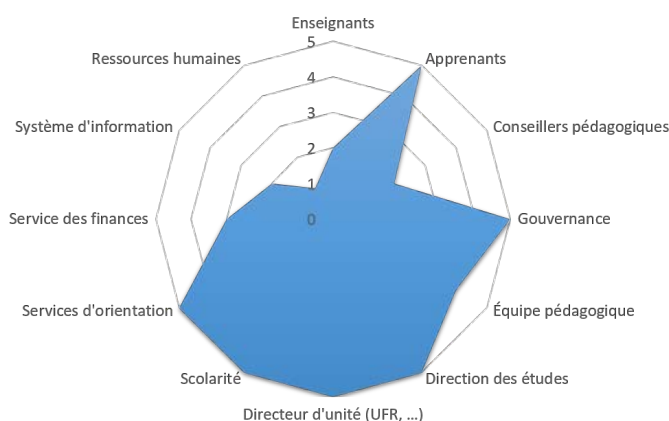
- Élaboration d'un processus clair, transparent et uniforme de passage accéléré pour tous les programmes concernés dans l'établissement (critères d'admission, traitement des dossiers, transmission de la décision aux candidats, etc.);
- Mise en place de services de cheminement pour soutenir les apprenants dans leur décision (impact du passage accéléré sur le cheminement, critères d'admission, etc.).

Implication des acteurs dans la mise en œuvre

Le graphique suivant donne un aperçu de l'implication attendue des acteurs clés pour la mise en place d'un processus de passage accéléré.



Niveau d'implication des acteurs



Prévisions des ressources humaines et financières

La mise en place d'un processus de passage accéléré exige un engagement clair de la gouvernance de l'établissement d'enseignement. Certains établissements choisiront de mener des initiatives sous la forme de projets-pilotes dans quelques programmes ciblés, alors que d'autres pourront décider de s'engager dans une démarche globale. Dans tous les cas, des ressources humaines et financières sont à prévoir, mais celles-ci dépendront du niveau de mise en place de l'initiative.

Nous avons ciblé deux niveaux d'offre :

1. La mise en place d'un processus de passage accéléré dans quelques programmes ciblés;
2. La mise en place d'une politique institutionnelle de passage accéléré et l'implantation d'un processus uniformisé.

Besoins en ressources humaines et financières selon le niveau de l'offre

Analyse des programmes de l'établissement	Niveau 1	Niveau 2
Identification des programmes visés par le passage accéléré		
Soutien administratif – suivi des demandes de passage accéléré		
Soutien aux apprenants – cheminement		
Développement d'une politique institutionnelle de passage accéléré		
Suivi et amélioration du processus de passage accéléré		

Références

Moody, J. (2018). *How MOOC-Based Master's Degrees May Transform Higher Ed*. Repéré à <https://www.forbes.com/sites/joshmoody/2018/10/14/how-mooc-based-masters-degrees-may-transform-higher-ed/#b6129154efc2>

Littenberg-Tobias, J. et Reich, J. (2018). Evaluating Access, Quality, and Inverted Admissions in MOOC-Based Blended Degree Pathways: A Study of the MIT Supply Chain Management MicroMasters. Prépublication. doi.org/10.31235/osf.io/8nbsz

Fiche 4 : Diversification des formats de programmes (programme de grade, certificat, microprogramme, nanoprogramme, MOOC, etc.)

Niveau de flexibilisation

Macro

But

Donner à l'apprenant la possibilité de choisir un format de formation qui correspond à ses besoins en ce qui a trait notamment à la durée, au rythme de diffusion, au niveau de reconnaissance attendu ou au cheminement.

Description

La diversification des formats de programme permet de repenser l'offre de formation, que ce soit dans le crédit ou la formation continue, de diversifier les publics cibles, de repenser les modèles d'ingénierie pédagogique pour diminuer le cycle de développement des formations et de proposer des formations sur les compétences en émergences et les enjeux sociaux actuels.

Elle implique de repenser plusieurs items de la flexibilisation, notamment le cheminement, les objectifs, les contenus, les formats de programmes, les méthodes pédagogiques, les évaluations, les reconnaissances et la séquence.

Avantages

Dans le contexte de la flexibilisation des parcours en enseignement supérieur, la diversification des formats de programmes peut contribuer à un meilleur accès à l'enseignement supérieur, répondre aux besoins d'un plus grand nombre d'apprenants et offrir une meilleure conciliation études-travail-vie personnelle. En proposant un plus large éventail de solutions de formation, les établissements d'enseignement sont en mesure de développer plus rapidement des formations adaptées aux transformations sociétales et aux compétences en émergence, ouvrant ainsi la voie à un meilleur dialogue avec le marché de l'emploi.

Limites de la mesure

La diversification des formats de programme exige de repenser des éléments considérés comme intouchables, par exemple la traditionnelle division entre formation créditée et non créditée, ou encore les conditions minimales d'accès à la formation universitaire. Les formats de programme doivent être compris comme les composantes d'un parcours continu de formation tout au long de la vie. Il ne s'agit plus de compartimenter la formation selon des appellations comme « formation continue », « formation créditée » ou « formation professionnelle », mais de proposer des produits de formation adaptés à une variété de publics cibles. Au cœur du développement de ces types de formation s'inscrit également une réflexion sur la viabilité des modèles économiques afin de rentabiliser le développement des formations.

Lien avec la réussite éducative

Comme le rappelle Martin, une offre de formation alignée sur les besoins suscitera l'engagement des apprenants (Martin, 2012; McCombs, 1991). Or, les raisons qui amènent un apprenant à poursuivre une formation en enseignement supérieur sont multiples (développement professionnel, développement personnel, ordre, etc.). Pour susciter l'engagement, les formations doivent permettre aux apprenants d'atteindre leurs objectifs, que ce soit un avancement de carrière, une mise à niveau des compétences pour conserver son emploi, une réorientation de carrière, ou un besoin de compréhension sur un enjeu social. La diversification des formats de programme offre la possibilité aux établissements d'attirer et surtout d'engager les apprenants dans leurs formations.

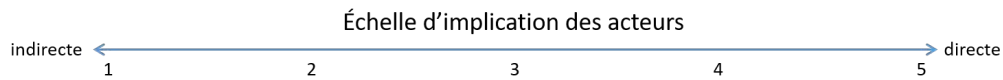
Facteurs de succès pour l'implantation

Quelques éléments apparaissent comme des incontournables pour la diversification des formats de programmes:

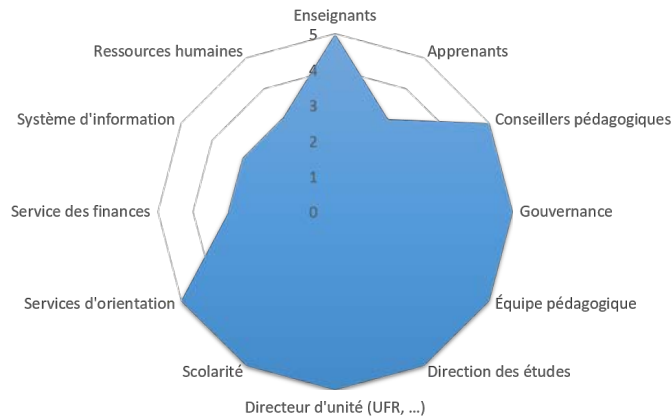
- Mise en place d'un groupe de travail pour explorer les formats de programme, faire de la veille prospective sur les pratiques émergentes, formuler des recommandations sur les orientations à privilégier dans l'établissement, mettre de place des projets pilotes et rendre-compte de l'avancement des projets dans une perspective de documentation et de transférabilité;
- Identification des formats de programmes que l'établissement souhaite proposer, élaboration de guides pour accompagner les équipes qui souhaitent amorcer des projets et mise en place de services de soutien par les équipes pédagogiques;
- Mise en place de services de cheminement pour accompagner les apprenants dans leurs choix de parcours;
- Ajout des nouveaux formats de programmes à même l'offre de formation de l'établissement pour qu'ils puissent bénéficier de la promotion institutionnelle.

Implication des acteurs dans la mise en œuvre

Le graphique suivant donne un aperçu de l'implication attendue des acteurs clés pour la mise en place de la diversification des formats de programme.



Niveau d'implication des acteurs



Prévisions des ressources humaines et financières

La diversification des formats de programmes exige un engagement clair de la gouvernance de l'établissement d'enseignement. Les ressources humaines et financières à prévoir dépendront du niveau de mise en place de l'initiative.

Nous avons ciblé trois niveaux de développement :

1. La constitution d'un groupe de travail pour explorer les possibilités de diversification et formuler des recommandations (phase exploratoire);
2. Le lancement de projets pilotes afin de tester les recommandations formulées par le groupe de travail et la documentation des initiatives dans une perspective de transférabilité à d'autres équipes (phase de documentation);
3. La rédaction de guides et d'outils institutionnel pour accompagner les projets (phase d'implantation);
4. La mise en place d'une politique institutionnelle qui définit les formats de programmes.

Besoins en ressources humaines et financières selon le niveau de l'offre			
Révision des programmes actuels (formats, cheminement, limites, etc.), veille, recommandations	Niveau 1		
Soutien administratif – coordination du groupe			
Mise en place des projets	Niveau 2		
Soutien pédagogique – accompagnement pédagogique			
Soutien administratif – documentation des initiatives			
Soutien pédagogique – rédaction de guides et d'outils	Niveau 3		Niveau 4
Élaboration d'une politique institutionnelle			
Soutien administratif – rédaction de la politique			

Références

Martin, G. (2012). Motivation for Lifelong Learning: A Biographical Account of Efficacy and Control. *International Journal of Lifelong Education*, 31(6), p. 669-685.

McCombs, B. L. (1991). Motivation and Lifelong Learning. *Educational Psychologist*, 26(2), p. 117-127.

Fiche 5 : Professionnalisation des parcours

Niveau de flexibilisation

Macro

But

La professionnalisation des parcours de formation consiste à créer des ponts entre la formation et les situations professionnelles vécues par les apprenants.

Description

Comme le rappelle Bourdat (2009), citant les travaux de Le Boterf (2002), la professionnalisation des parcours consiste à « articuler différentes situations, de [proposer] des parcours ayant pour objectif de créer un environnement favorable à l'émergence de la compétence professionnelle » ou encore qui répondent aux besoins de développement personnel de l'apprenant.

Elle peut impliquer plusieurs items de la flexibilisation, notamment le cheminement, les objectifs, les contenus, les formats de programmes, les méthodes pédagogiques, les évaluations, les reconnaissances et la séquence.

Avantages

La professionnalisation des parcours favorise la conciliation études-travail et répond à des besoins variés de formation (avancement de carrière, mise à niveau des compétences, formation universitaire initiale, etc.). Elle permet également aux apprenants de construire leur réseau professionnel en partageant leur expertise avec leurs pairs et en les mettant en contact avec des experts de leur domaine.

Limites de la mesure

La professionnalisation des parcours impose de repenser les rythmes de diffusion pour les adapter aux besoins des apprenants. Il y a également la nécessité de proposer aux apprenants des mises en situation authentiques qui rappellent le contexte professionnel et qui leur permettront d'intégrer les apprentissages.

Lien avec la réussite éducative

La professionnalisation des parcours peut avoir un effet positif sur la motivation et ainsi favoriser l'engagement au moyen de situations authentiques, qui rappellent le contexte réel des apprenants et qui permettent aux apprenants de transférer rapidement les apprentissages dans la pratique.

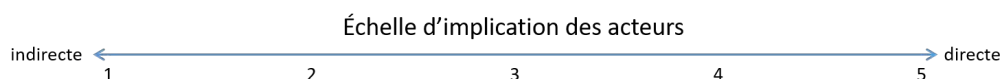
Facteurs de succès pour l'implantation.

Quelques éléments apparaissent comme des incontournables pour une professionnalisation réussie des parcours de formation:

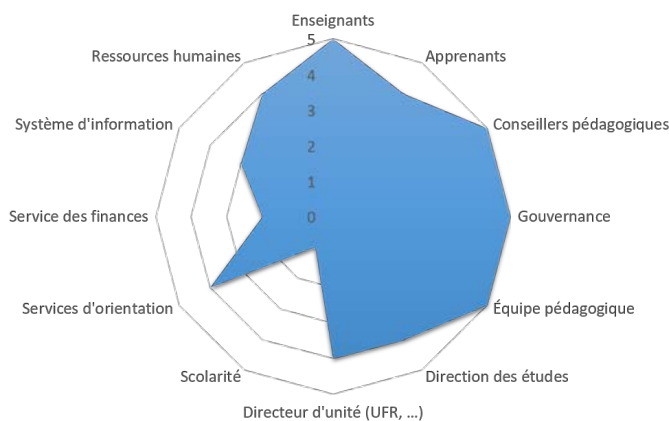
- Dialogue avec le marché de travail pour anticiper et répondre aux besoins en émergences et aux nouvelles réalités professionnelles;
- Accompagnement de toutes les parties prenantes impliquées dans les changements induits par l'initiative (formation, définition des tâches, nouveaux rôles, etc.);
- Mise en place de situations authentiques tirées du contexte professionnel;
- Utilisation de stratégies pédagogiques adaptées à la professionnalisation des parcours, notamment les simulations, les études de cas, les projets, les stages ou encore le mentorat.

Implication des acteurs dans la mise en œuvre

Le graphique suivant donne un aperçu de l'implication attendue des acteurs clés pour la mise en place de la diversification des formats de programme.



Niveau d'implication des acteurs



Prévisions des ressources humaines et financières

La professionnalisation des parcours de formation doit être supportée par la gouvernance de l'établissement d'enseignement pour que les équipes soient outillées pour ouvrir le dialogue avec le marché de travail. Certains établissements choisiront de mener des initiatives sous la forme de projets-pilotes dans quelques programmes ciblés, alors que d'autres pourront décider de s'engager dans une démarche globale. Dans tous les cas, des ressources humaines et financières sont à prévoir, mais celles-ci dépendront du niveau de mise en place de l'initiative.

Nous avons ciblé deux niveaux d'offre:

1. L'intégration de la professionnalisation des parcours dans quelques programmes ciblés;

2. La mise en place d'une politique institutionnelle de professionnalisation des parcours et l'implantation d'un processus uniformisé.

Besoins en ressources humaines et financières selon le niveau de l'offre		
Analyse des programmes de l'établissement	Niveau 1	Niveau 2
Identification des programmes visés par la professionnalisation des parcours		
Soutien aux apprenants – cheminement		
Développement d'une politique institutionnelle de professionnalisation des parcours		
Documentation des projets dans une perspective de transférabilité et d'implantation d'une culture institutionnelle		

Références

Bourdat, M. (2009). *De la formation à la professionnalisation*. Repéré à <https://www.formation-professionnelle.fr/2009/06/13/de-la-formation-a-la-professionnalisation/>

Le Boterf, G. (2015). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Eyrolles.

Fiche 6 : Modalités d'enseignement et d'apprentissage

Niveau de flexibilisation

Meso

But

Donner à l'apprenant la possibilité de choisir le lieu où il souhaite suivre sa formation (exemple en présence et à distance). Pour un même cours, l'apprenant peut alterner la réalisation des activités d'apprentissage proposées (en classe, à distance synchrone, à distance asynchrone).

Description

La flexibilisation des modalités d'enseignement et d'apprentissage exprime la possibilité offerte à l'apprenant inscrit à une formation de combiner à la fois des unités d'enseignement en présence et d'autres à distance. Pour l'établissement d'enseignement, cela n'implique pas que tous les cours soient offerts selon une double modalité, mais seulement les unités d'enseignement les plus propices.

Les modes de diffusion proposés à l'apprenant comprennent le présentiel et le distance, mais également l'hybride, lequel se définit par une formation « qui comprend, en proportion variable, des activités de formation offertes en présence physique des apprenants et de l'enseignant ainsi que des activités de formation à distance, synchrones ou asynchrones. » (Université Laval, 2012).

La co-modalité vient compléter la flexibilisation. Elle est définie par la co-présence pendant un même cours, à un même horaire, d'apprenants en présence et à distance via des dispositifs de communication synchrone.

Avantages

Dans le contexte de la flexibilisation des parcours en enseignement supérieur, la diversification des modalités d'enseignement et d'apprentissage permet de varier les lieux d'apprentissage. Cette offre de formation hors campus répond aux besoins que rencontrent certains apprenants qui ne peuvent pour diverses raisons suivre les cours sur campus. On peut penser notamment aux apprenants salariés pour qui le besoin de conciliation travail-études-vie personnelle est au cœur de leurs choix de formation.

Limites de la mesure

La diversification des modalités d'enseignement et d'apprentissage doit être une initiative soutenue par la gouvernance de l'établissement. De plus, une planification adéquate des besoins en ressources humaines, en financement et en développement des systèmes est une condition à l'atteinte des objectifs visés.

Lien avec la réussite éducative

La diversification des modalités d'enseignement et d'apprentissage favorise l'accès aux études universitaires, que ce soit par une meilleure conciliation travail-études-vie personnelle, ou en dépassant les limites géographiques. Pour plusieurs apprenants cependant, la diffusion d'un cours dans un mode hybride ou à distance, ainsi que la participation à une classe virtuelle sera une expérience nouvelle. Afin de favoriser la réussite éducative, l'établissement doit s'assurer d'offrir un soutien adéquat au public cible, lequel peut se décliner sous différentes formes :

- Soutien sur les plateformes et les outils numériques;
- Accès à distance aux services pédagogiques (aide pédagogique, orientation);
- Accès à distance aux ressources de la bibliothèque;
- Information sur les modalités administratives des différentes modalités d'enseignement et d'apprentissage (admission, inscription, etc.).

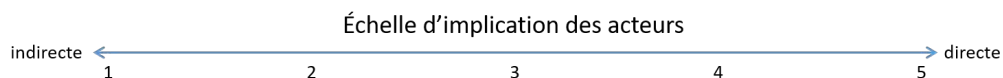
Facteurs de succès pour l'implantation

Quelques éléments apparaissent comme des incontournables pour une diversification réussie des modalités d'enseignement et d'apprentissage:

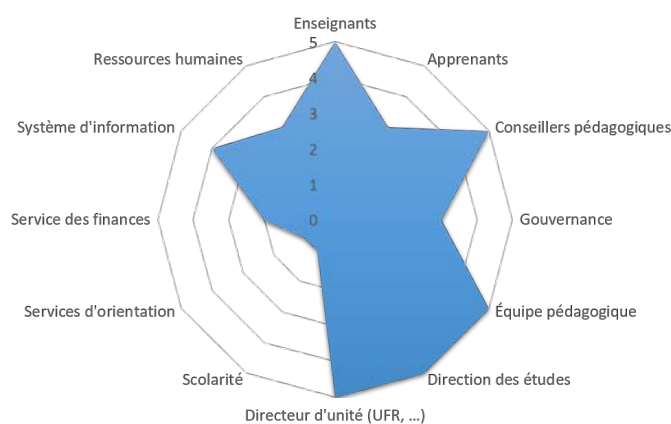
- Support fort de la gouvernance et inscription de la diversification des modalités d'enseignement et d'apprentissage comme priorité dans la planification stratégique de l'établissement;
- Accompagnement de toutes les parties prenantes impliquées dans les changements induits par l'initiative (formation, définition des tâches, nouveaux rôles, etc.);
- Embauche de ressources humaines supplémentaires, ou attribution de ressources à des projets spécifiques en diversification des modalités d'enseignement et d'apprentissage (embauche de technopédagogues, création d'équipes dédiées au support technopédagogique en formation à distance, etc.);
- Implantation d'un système d'information et d'outils numériques pour supporter la diffusion des activités de formation dans une diversité de modalités (plateforme LMS, outil d'appui à la réussite, outil de classe virtuelle, outils de captation vidéo, etc.);
- Octroi de financement pour le développement de projets (mise à distance de cours en présentiel, développement de nouveaux cours hybrides, etc.);
- Déploiement de projets-pilotes dans une perspective d'opérationnalisation et de documentation de la modalité d'enseignement et d'apprentissage retenue, incluant la collecte et l'analyse de données sur le niveau d'appréciation des enseignants, des apprenants et du personnel de soutien (administratif, technique et pédagogique);
- Processus de suivi et de documentation des projets dans une perspective d'amélioration continue et de transférabilité à d'autres projets;
- Accompagnement des enseignants (soutien technopédagogique, technique et administratif).

Implication des acteurs dans la mise en œuvre

Le graphique suivant donne un aperçu de l'implication attendue des acteurs clés pour la diversification des modalités d'enseignement et d'apprentissage.



Niveau d'implication des acteurs



Prévisions des ressources humaines et financières

La diversification des modalités d'enseignement et d'apprentissage exige un engagement clair de la gouvernance de l'établissement d'enseignement. Certains établissements choisiront de mener des initiatives sous la forme de projets-pilotes dans quelques programmes ciblés, alors que d'autres pourront décider de s'engager dans une démarche globale. Dans tous les cas, des ressources humaines et financières sont à prévoir, mais celles-ci dépendront du niveau de mise en œuvre de l'initiative.

Nous avons ciblé trois niveaux d'offre:

1. Déploiement de projets-pilotes dans une perspective exploratoire;
2. Déploiement des unités d'enseignement les plus propices à la diversification des modalités d'enseignement;
3. Déploiement dans une perspective globale de diversification des modalités d'enseignement et d'apprentissage au sein de l'établissement.

Besoins en ressources humaines et financières selon le niveau de l'offre			
Expertise et soutien technopédagogique	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Système d'information, plateforme LMS et outils numériques			
Soutien technique – implantation et déploiement de la plateforme et des outils numériques			
Soutien technique – maintenance des systèmes d'information et des outils numériques			
Soutien administratif – gestion des inscriptions			
Soutien aux apprenants – orientation			
Soutien aux apprenants – cheminement			
Révision des programmes – sélection des unités les plus propices à la diversification des modalités d'enseignement			
Révision des programmes – démarche globale			
Services pédagogiques – ressources dédiées à l'accompagnement des initiatives			

Références

Didier, P. (2011). La distance : questions de proximités. *Distances et savoirs* 9(4), p. 565-590.

Université Laval (2016). *Politique de la formation à distance*. Repéré à https://www.ulaval.ca/fileadmin/Secretaire_general/Politiques/Politique_de_la_formation_a_distance_CU-2016-57.pdf

Fiche 7 : Utilisation des technologies numériques

Niveau de flexibilisation

Meso

But

Donner à l'apprenant la possibilité d'opérer des choix sur différentes dimensions de son apprentissage, selon la technologie utilisée.

Description

L'utilisation de la technologie peut intervenir à différent niveau de flexibilisation. Son utilisation peut être limitée à une activité d'apprentissage, ou encore prendre la forme d'une infrastructure technologique institutionnelle permettant de diffuser des cours à distance, de suivre le cheminement des apprenants et même d'intervenir auprès de ceux les plus à risque d'échec.

Avantages

Dans le contexte de la flexibilisation des parcours en enseignement supérieur, l'utilisation de la technologie permet de multiplier les possibles pour les apprenants, que ce soit au niveau du rythme, de l'accès, du cheminement, de la durée, de la séquence des apprentissages, de l'accompagnement ou encore du choix des contenus. Lorsqu'elle est utilisée adéquatement, elle peut apporter un enrichissement des pratiques pédagogiques, de façon à rendre les enseignements plus engageant et maintenir la motivation des apprenants. Notons également qu'elle permet de rendre la formation plus accessible à une variété d'apprenants avec des besoins spécifiques (sous-titrage, aide à la lecture à l'écran, etc.).

Limites de la mesure

Pour réaliser leur parcours de formation, les apprenants doivent posséder des compétences numériques. Or, puisque pour une partie des apprenants, l'utilisation de la technologie sera une expérience nouvelle, et pour répondre aux besoins des utilisateurs qui rencontreront des problèmes, l'établissement doit veiller à offrir un service de soutien technique. À cela doit s'ajouter un soutien technopédagogique aux équipes universitaires et aux enseignants pour accompagner l'appropriation des outils, assurer la qualité des cours et promouvoir une utilisation pédagogique de la technologie.

Lien avec la réussite éducative

L'utilisation de la technologie peut favoriser l'accès aux études universitaires, notamment en contribuant à une meilleure conciliation travail-études-vie personnelle, ou en dépassant les limites géographiques. Elle permet également aux établissements de mettre au point des outils de suivi et d'accompagnement, par exemple un système d'appui à la réussite ou un dossier numérique de l'apprenant.

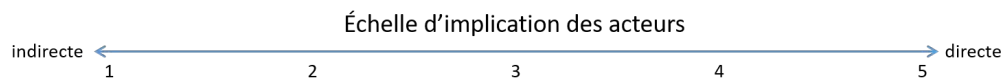
Facteurs de succès pour l'implantation

Quelques éléments apparaissent comme des incontournables pour une utilisation de la technologie dans un contexte de flexibilisation de la formation:

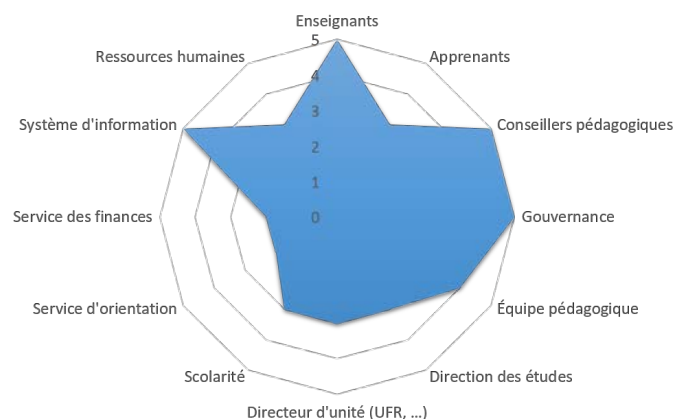
- Accompagnement de toutes les parties prenantes impliquées dans les changements induits par la technologie (formation aux enseignants, formation des équipes pédagogiques, soutien technique pour les apprenants, etc.);
- Support fort de la gouvernance et inscription de l'utilisation de la technologie comme priorité dans la planification stratégique de l'établissement et développement d'infrastructures technologiques institutionnelle;
- Embauche de ressources humaines supplémentaires, ou attribution de ressources à des projets spécifiques qui utilisent la technologie (embauche de technopédagogues, création d'équipes dédiées au support technopédagogique en formation à distance, etc.);
- Déploiement de projets-pilotes dans une perspective d'opérationnalisation et de documentation, incluant la collecte et l'analyse de données sur le niveau d'appréciation des enseignants, des apprenants et du personnel de soutien (administratif, technique et pédagogique);
- Processus de suivi et de documentation des projets dans une perspective d'amélioration continue et de transférabilité à d'autres projets;
- Accompagnement des enseignants (soutien technopédagogique, technique et administratif).

Implication des acteurs dans la mise en œuvre

Le graphique suivant donne un aperçu de l'implication attendue des acteurs clés pour l'utilisation de la technologie.



Niveau d'implication des acteurs



Prévisions des ressources humaines et financières

L'utilisation de la technologie doit être supportée par la gouvernance de l'établissement d'enseignement. Certains établissements choisiront de mener des initiatives sous la forme de projets-pilotes dans quelques programmes ciblés, alors que d'autres pourront décider de s'engager dans une démarche globale. Dans tous les cas, des ressources humaines et financières sont à prévoir, mais celles-ci dépendront du niveau de mise en œuvre de l'initiative.

Nous avons ciblé deux niveaux d'offre:

1. Déploiement d'outils technologiques spécifiques pour diversifier des activités d'apprentissage (déploiement limité à des activités spécifiques, des cours, des programmes), incluant un soutien technique et technopédagogique ciblé sur ces outils spécifiques;
2. Déploiement d'une infrastructure technologique institutionnelle avec un service de soutien technique et technopédagogique.

Besoins en ressources humaines et financières selon le niveau de l'offre		
Analyse des besoins relatifs à l'utilisation de la technologie (identifier les cours ou programmes concernés par le besoin)	Niveau 1	Niveau 2
Équipes pédagogiques et système d'information – choix des outils technologiques qui répondent aux besoins		
Implantation des outils technologiques		
Soutien technopédagogique aux équipes universitaires		
Soutien technique aux apprenants		
Équipes pédagogiques et système d'information – développement d'une infrastructure institutionnelle		
Soutien technique – implantation et déploiement de l'infrastructure		
Soutien technique – maintenance des systèmes d'information et des outils numériques		
Services pédagogiques – ressources dédiées à l'accompagnement des initiatives		
Documentation des projets dans une perspective de transférabilité au niveau institutionnel		

Références

Degache, C. et Nissen, E. (2008). Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions. *Alsic*, 11(1). Repéré à <https://journals-openedition-org.acces.bibl.ulaval.ca/alsic/797>

Paquelin, Didier (2017). Flexibilisation : principes et actions. Les Carnets de la Chaire de leadership en pédagogie de l'enseignement supérieur. Repéré à https://www.enseigner.ulaval.ca/sites/default/files/01-flexibilisation_mai_2017.pdf

Université de Lausanne (2011). *Flexibilisation de l'enseignement : utilisation des technologies et approches complémentaires*. Repéré à https://aatp2018.sciencesconf.org/data/pages/flexibilisation_4fev2011.pdf

Fiche 8 : Soutien et services aux apprenants

Niveau de flexibilisation

Meso

But

Soutenir l'apprenant au moyen de différents services institutionnels, par exemple au niveau de l'orientation, du cheminement, de l'accessibilité, de l'accompagnement pédagogique ou de l'aide technique sur les systèmes numériques.

Description

La flexibilisation des parcours permet certes de mieux répondre aux besoins de formation des apprenants, mais elle multiplie également les choix de parcours de formation et les besoins de services. Que ce soit des services numériques ou d'orientation par exemple, les apprenants doivent pouvoir être conseillés sur leur cheminement et être orientés pour prendre les bonnes décisions. De plus, en proposant des accès hors campus, les établissements doivent s'assurer que tous les apprenants peuvent profiter de services comparables (ex. : accès aux ressources de la bibliothèque, orientation, soutien technique, etc.).

En plus des services aux apprenants, l'établissement devra veiller à accompagner les équipes universitaires en proposant par exemple des services numériques et pédagogiques.

Avantages

Dans le contexte de la flexibilisation des parcours en enseignement supérieur, l'offre de services vient soutenir les initiatives institutionnelles de flexibilisation. Les établissements ne peuvent se limiter à la diversification de l'offre de formation.

Limites de la mesure

L'offre de service sera limitée par la capacité de l'établissement, notamment au niveau des ressources financières et humaines. Ainsi, lors du choix d'une initiative de flexibilisation, l'évaluation des ressources nécessaires à sa réalisation est essentielle pour éviter de mettre en place un projet pour lequel l'établissement n'a pas de capacité.

Lien avec la réussite éducative

Les services aux étudiants s'inscrivent au cœur de leur cheminement et de leur engagement en multipliant les possibilités de soutien. La réussite éducative sera grandement favorisée par un accompagnement adéquat du personnel enseignant (délai de réponse court, variété de modes de prise de contact), un accès aux ressources de la bibliothèque à distance, une accessibilité à des conseils d'orientation, etc.

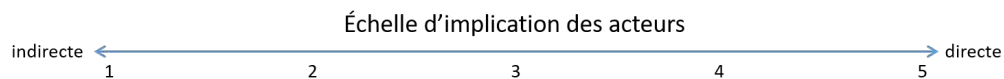
Facteurs de succès pour l'implantation

Quelques éléments apparaissent comme des incontournables pour la mise en place de services aux apprenants:

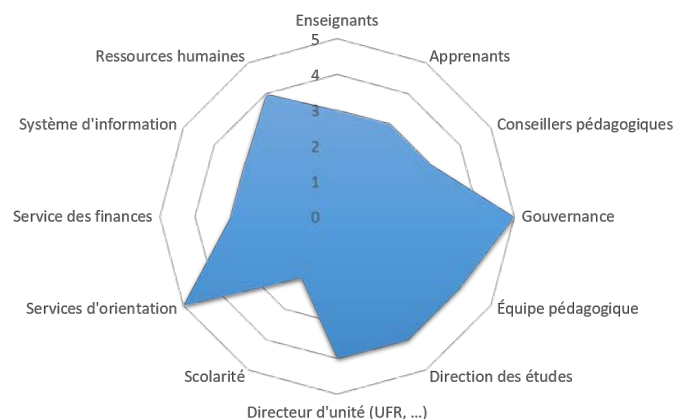
- Analyse des besoins des apprenants au niveau des services et une priorisation en fonction des capacités de l'établissement;
- Évaluation, lors du déploiement d'une nouvelle initiative de flexibilisation, des services qui devront être mis en place;
- Support fort de la gouvernance et inscription du développement de services comme priorité dans la planification stratégique de l'établissement;
- Embauche de ressources humaines supplémentaires, ou attribution de ressources à des services spécifiques (orientation, cheminement, personnel de soutien pédagogique, personnel de soutien technique, etc.);
- Déploiement de projets-pilotes dans une perspective d'opérationnalisation et de documentation, incluant la collecte et l'analyse de données sur le niveau d'appréciation des services offerts;
- Processus de suivi et de documentation des projets dans une perspective d'amélioration continue et de transférabilité.

Implication des acteurs dans la mise en œuvre

Le graphique suivant donne un aperçu de l'implication attendue des acteurs clés pour le déploiement de services aux apprenants.



Niveau d'implication des acteurs



Prévisions des ressources humaines et financières

La mise en place de services aux apprenants doit être supportée par la gouvernance de l'établissement d'enseignement. Une démarche d'analyse des besoins des apprenants doit être menée pour identifier et prioriser les services à développer. Dans tous les cas, des ressources humaines et financières sont à prévoir, mais celles-ci dépendront du niveau de mise en œuvre de l'initiative.

Dans un contexte de flexibilisation des parcours de formation, le développement de l'offre de services sera graduel et intimement lié à l'initiative. On peut imaginer un processus itératif, constant et qui s'inscrit dans une dynamique d'amélioration continue de l'offre de service.

Besoins en ressources humaines et financières selon le niveau de l'offre	
Identification des services nécessaire pour soutenir une nouvelle initiative de flexibilisation	Niveau 1
Évaluation des services offerts par l'établissement	
Évaluation de la capacité d'offre de services par l'établissement	
Développement des services (processus constant)	
Amélioration continue de l'offre de service	
Inscription de l'offre de services à même la culture institutionnelle	

Références

Kasworm, C. E. (2018). Adult Students: A Confusing World in Undergraduate Higher Education. *The Journal of Continuing Higher Education*, 66(2), p. 77-87.

Lison, C., Bédard, D., Beaucher, C. et Trudelle, D. (2014). De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(1). Repéré à <https://journals-openedition-org.acces.bibl.ulaval.ca/ripes/771>

Fiche 9 : Utilisation d'approches pédagogique adaptée

Niveau de flexibilisation

Micro

But

Offrir à l'apprenant des activités d'apprentissage et des formats pédagogiques adaptés à ses besoins de formation.

Description

Dans le contexte de la flexibilisation des parcours de formation en enseignement supérieur, certaines approches pédagogiques apparaissent mieux adaptées pour répondre aux besoins de formation des apprenants. Nous avons ciblé trois approches dans le cadre de cette fiche.

L'approche par compétences : Au moyen d'une pédagogie active et de l'évaluation en situations authentiques rappelant le contexte professionnel, cette approche vise le développement de compétences alignées sur les besoins des apprenants et la transférabilité dans la pratique (Prégent, Bernard et Kozanitis, A. (2009). Dans un contexte de flexibilisation des parcours de formation, le recours à des experts des domaines, la consultation des formations semblables offertes par d'autres établissements, ainsi que les analyses de tâches sont au cœur du processus d'identification des compétences clés à partir desquelles sera développé le projet de formation.

L'approche par projet : Comme le rappelle Talbot, « [l]'enseignement par projet est centré sur la recherche de solutions à un problème donné » (Talbot, 1990, p. 112). Cette approche fait appel à l'autonomie des apprenants tout au long de la démarche de réalisation. Dans un contexte de flexibilisation des parcours, cette approche offre la possibilité aux apprenants de traiter d'un sujet authentique lié à leur pratique professionnelle, en plus de favoriser le développement de compétences transversales relationnelles et organisationnelles.

La classe inversée : Au moyen de différents types de ressources, les étudiants doivent prendre connaissance des contenus et de la matière de façon autonome avant la classe, qu'elle soit en présentiel ou virtuelle. La séance avec l'enseignant, devenu accompagnateur et facilitateur, a alors comme objectif l'intégration de ces connaissances (Lecoq et Lebrun, s.-d., p. 1). Une telle approche permet aux apprenants de mobiliser rapidement les apprentissages en réalisant par exemple des études de cas, en prenant part à des simulations, en solutionnant des problèmes complexes, etc.

Avantages

Dans le contexte de la flexibilisation des parcours en enseignement supérieur, les approches pédagogiques adaptées permettent non seulement de varier et de diversifier les activités proposées, mais de proposer aux apprenants des situations authentiques qui rappellent le contexte professionnel et qui favorisent le transfert des apprentissages dans la pratique. Ces approches offrent :

- plus de temps pour la pratique;
- une responsabilisation des apprenants face à leurs apprentissages;
- un meilleur arrimage avec les situations réelles vécues par les apprenants;
- la possibilité de réinvestir les apprentissages dans des tâches complexes liés au contexte spécifique de l'apprenant.

Limites de la mesure

Peu importe l'approche pédagogique choisie, il faudra veiller à ce que soient proposées aux apprenants des activités d'apprentissage variées et des stratégies d'évaluation diversifiées, des mises en pratique authentiques, la création d'outils de référence (ex. : boîte à outils).

Les établissements devront également offrir un soutien pédagogique adéquat aux enseignants pour l'implantation de ces approches dans leur cours et pour l'appropriation d'un rôle de facilitateur.

Lien avec la réussite éducative

Les approches pédagogiques adaptées à la flexibilisation des parcours peuvent favoriser l'engagement et la persévérance des apprenants en ce qu'elles permettent de proposer des activités d'apprentissage alignées sur les besoins réels de formation du public cible, offrent des occasions de partage et de réseautage entre collègues ou avec les experts de contenu et ouvrent la porte à du soutien sous forme de coaching ou de mentorat.

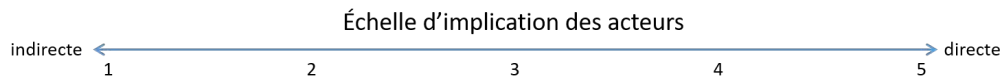
Facteurs de succès pour l'implantation.

Quelques éléments apparaissent comme des incontournables pour une modularisation réussie des parcours de formation :

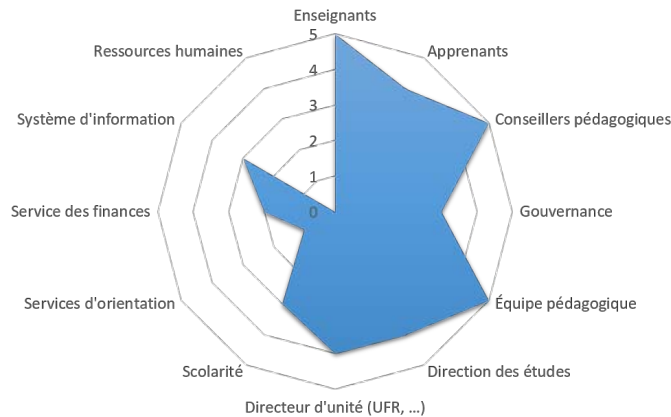
- Documentation des besoins des apprenants et mise en place d'un dialogue pour assurer l'adéquation entre les activités proposées et leur réalité (professionnelle ou personnelle);
- Accompagnement des enseignants dans leur appropriation du rôle de facilitateur et de guide offrant des ressources et du soutien aux apprenants;
- Contextualisation des apprentissages pour qu'ils soient en relation directe avec des situations authentiques;
- Contextualisation des évaluations pour qu'elles soient en relation directe avec des situations authentiques et qu'elles permettent aux apprenants de traiter de leur réalité personnelle ou professionnelle.

Implication des acteurs dans la mise en œuvre

Le graphique suivant donne un aperçu de l'implication attendue des acteurs clés pour le déploiement de services aux apprenants.



Niveau d'implication des acteurs



Prévisions des ressources humaines et financières

Une démarche d'analyse des besoins des apprenants doit être menée pour identifier leurs besoins de formation et ainsi proposer des activités authentiques. Dans tous les cas, des ressources humaines et financières sont à prévoir, mais celles-ci dépendront du niveau de mise en œuvre de l'initiative.

Dans un contexte de flexibilisation des parcours de formation, l'utilisation des approches pédagogiques adaptées sera un processus itératif, constant et qui s'inscrit dans une dynamique d'amélioration continue de l'offre de formation.

Besoins en ressources humaines et financières selon le niveau de l'offre	
Soutien pédagogique – accompagnement des enseignants et des équipes	Niveau 1
Identification des besoins de formation des apprenants	
Évaluation de la capacité d'offre de formation par l'établissement	
Identification de ou des approches pédagogiques les mieux adaptées aux besoins	
Développement de l'offre de formation	
Amélioration continue de l'offre de formation	

Références

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

Lecoq, J et Lebrun, M. (s.-d.). *La classe à l'envers pour apprendre à l'endroit : guide pratique pour débiter en classe inversée*. Les cahiers du LLL. Repéré à https://cdn.uclouvain.be/groups/cms-editors-III/carnets/Classes_Inversees.pdf

Talbot, R.W. (1990). L'enseignement par projet. *Revue des sciences de l'éducation*, 16(1), p. 111-128. Repéré à <https://id.erudit.org/iderudit/900655ar>

Fiche 10 : Modularisation

Niveau de flexibilisation

Micro

But

Donner à l'apprenant la possibilité d'agir sur le séquençage des activités d'enseignement-apprentissage, de choisir l'ordre qui lui convient dans le respect d'une logique pédagogique, et de développer des compétences ou acquérir des connaissances ciblées selon ses besoins.

Description

La modularisation consiste à diviser une offre de formation en unités d'apprentissage. La segmentation de la formation permet aux apprenants de combiner différents modules et ainsi créer des cheminements individualisés et adaptés à leurs besoins de formation. Comme le rappellent Martinez et Eisenberg, «[c]e qui donnera sa cohérence à cet ensemble c'est à la fois les objectifs poursuivis et la stratégie pédagogique mise en oeuvre. Pour pouvoir être qualifié de modulaire, cet ensemble de situations d'apprentissage doit être organisé d'une manière telle qu'elle constitue un tout à la fois indépendant et susceptible d'être aisément intégré dans un ensemble de formation plus vaste. » (2017, p. 14). La mise en place de situations authentiques tirées du contexte professionnel, ainsi que le tutorat pour guider, conseiller et assurer le suivi pourrait apporter des compléments dans cette dynamique de formation.

Avantages

Dans le contexte de la flexibilisation des parcours en enseignement supérieur, la modularisation des parcours permet de mieux adapter la séquence de formation aux besoins des apprenants en proposant des parcours brefs, avec possibilité de combinaison. L'offre de formation est ainsi plus personnalisée et peut être axée plus facilement sur des compétences ou des connaissances spécifiques.

Limites de la mesure

Puisque les apprenants ont plus de possibilités dans leur choix de parcours, l'établissement doit veiller à proposer des services d'orientation pour s'assurer que le cheminement choisi est congruent avec les besoins de formation. Les services numériques doivent également permettre aux apprenants de construire et de suivre leur cheminement. Enfin, une planification adéquate des besoins en ressources humaines, en financement et en développement des systèmes est une condition à l'atteinte des objectifs visés.

Lien avec la réussite éducative

La modularisation des parcours de formation offre un parcours plus personnalisé à l'apprenant et aligné sur ses besoins de formation, favorisant ainsi son engagement. De plus, les situations authentiques proposées à l'apprenant tout au long de sa formation lui permettront un meilleur transfert dans la pratique professionnelle, encourageant sa persévérance.

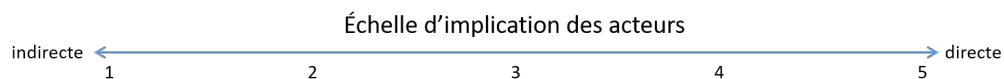
Facteurs de succès pour l'implantation

Quelques éléments apparaissent comme des incontournables pour une modularisation réussie des parcours de formation :

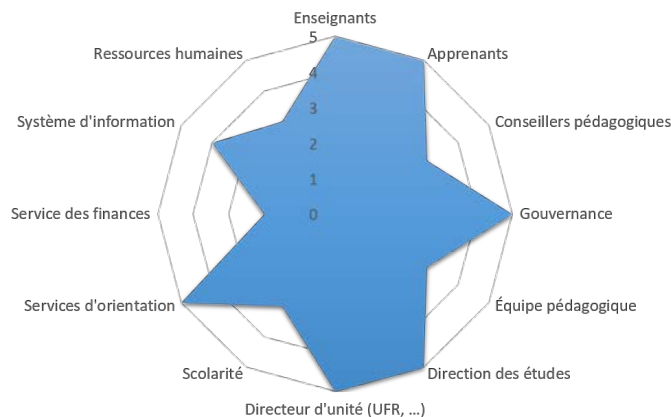
- Support fort de la gouvernance et inscription de la modularisation comme priorité dans la planification stratégique de l'établissement;
- Accompagnement de toutes les parties prenantes impliquées dans les changements induits par l'initiative (formation, définition des tâches, nouveaux rôles, etc.);
- Soutien sur les plateformes et les outils numériques;
- Accès à distance pour les apprenants aux services pédagogiques (aide pédagogique, orientation);
- Accès à distance pour les apprenants aux ressources de la bibliothèque;
- Information sur les modalités administratives des différentes modalités d'enseignement et d'apprentissage (admission, inscription, etc.).

Implication des acteurs dans la mise en œuvre

Le graphique suivant donne un aperçu de l'implication attendue des acteurs clés pour le déploiement de services aux apprenants.



Niveau d'implication des acteurs



Prévisions des ressources humaines et financières

Certains établissements choisiront de mener des initiatives sous la forme de projets-pilotes dans quelques programmes ciblés, alors que d'autres pourront décider de s'engager dans une démarche globale. Dans tous les cas, des ressources humaines et financières sont à prévoir, mais celles-ci dépendront du niveau de mise en œuvre de l'initiative.

Nous avons ciblé deux niveaux d'offre:

1. L'intégration de la modularisation des parcours dans quelques programmes ciblés;
2. La mise en place d'une politique institutionnelle de modularisation des parcours et l'implantation d'un processus uniformisé.

Besoins en ressources humaines et financières selon le niveau de l'offre		
Analyse des programmes de l'établissement	Niveau 1	Niveau 2
Identification des programmes visés par la modularisation des parcours		
Soutien aux apprenants – cheminement		
Développement de services numériques (plateforme numérique, dossier de cheminement, etc.)		
Développement d'une politique institutionnelle de modularisation des parcours		
Documentation des projets dans une perspective de transférabilité et d'implantation d'une culture institutionnelle		

Références

Dumay, X. (2015). Individualisation des parcours et modularisation des formations. Dans : Bernard Delvaux éd., *Réfléchir l'école de demain* (pp. 77-93). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. Repéré à doi:10.3917/dbu.delva.2015.01.0077

Martinez, A. et Eisenberg, E. (2017). Guide du formateur : Conception de modules de formation. Allemagne : Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH.

Références bibliographiques

Ashworth College (2017). *Contemporary Non-Traditional Students Infographic*. Repéré à <http://elearninginfographics.com/non-traditional-students-infographic/>

Bodin, R. et Orange, S. (2013). *L'université n'est pas en crise : les transformations de l'enseignement supérieur : enjeux et idées reçues*. Bellecombe-en-Bauges: Éditions du Croquant.

Bugge, L. V. et Wikan, G. (2016). Flexible Studies as Strategy for Lifelong Learning. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15(4), p. 46-52.

Calder, J. et McCollum, A. (1998). *Open and Flexible Learning Vocational Education and Training*. Londres: Routledge.

CAPRES (2018). Des pistes pour accroître la réussite et la persévérance à l'enseignement supérieur | Dossier CAPRES. Repéré à <http://www.capres.ca/dossiers/des-pistes-pour-accroitre-la-reussite-et-la-perseverance-a-leducation-superieure/>

Cendon, E. (2018). Lifelong Learning at Universities: Future Perspectives for Teaching and Learning. *Journal New Approaches in Educational Research*, 7(2), p. 81-87.

Dupont, S., De Clercq, M. et Galand, B. (2015). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur. Revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 191, p. 105-136.

Yilmaz, E et Kaygin, H. (2018). The Relation between Lifelong Learning Tendency and Achievement Motivation. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3a), p. 1-7.

French, S. (2015). *The Benefits and Challenges of Modular Higher Education Curricula*. Melbourne Centre for the Study of Higher Education, University of Melbourne.

Grundy, S. L., Hamilton, D., Veletsianos, G., Agger-Gupta, N., Marquez, P., Forssman, V. et Legault, M. (ed.) (2016). *Engaging Students in Life-Changing Learning: Royal Roads University's Learning and Teaching Model in Practice*. Royal Roads University. Repéré à <https://viurrspace.ca/handle/10613/5263>

Guest, Ross (2005). Will Flexible Learning Raise Student Achievement?. *Education Economics*, 13(3), p. 287-297.

Harris, J., Wihak, C. et Kleef, J. V. (ed.) (2014). *Handbook of the Recognition of Prior Learning: Research into Practice*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education

Hudson, R., Maslin-Prothero, S. et Oates, L. (éd.) (1997). *Flexible Learning in Action. Case Studies in Higher Education*. Londres: Routledge.

Jakupec V. et Garrick, J. (éd.) (2000). *Flexible Learning, Human Resource and Organisational Development. Putting Theory to Work*. Londres: Routledge.

Jézégou, A. (2006). La recherche de flexibilité en formation : conceptions et usages de l'autoformation. *Éducation permanente*, 168, p. 133-122.

Johnston, R. (1999). Beyond Flexibility: Issues and Implications for Higher Education. *Higher Education Review*, 32(1), p. 55-67.

Kasworm, C. E., Rose, A. D. et Ross-Gordon, J. M. (ed.) (2010). Handbook of Adult and Continuing Education. Californie : Sage Publications.

Knust, M. et Hanft, A. (éd.) (2009). *Continuing Higher Education and Lifelong Learning. An International Comparative Study on Structures, Organisation and Provisions*. Londres: Springer.

Lee, R. (1991). Modularisation and the Curriculum: Flexibility and Empowerment in Teaching and Learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 15(2), p. 205-210.

Lemistre, P. (2015). La professionnalisation des formations initiales : une solution aux mutations du marché de l'emploi pour les jeunes ? *Revue française de pédagogie*, 192, p. 61-72.

Lester, S. (2018). Sequential Schooling or Lifelong Learning? International Frameworks through the Lens of English Higher Professional and Vocational Education. *Education + Training*, 60(2), p. 213-344.

Li, K. C., Yuen, S. Y. et Wong, B. T. M. (éd.) (2018). *Innovations in Open and Flexible Learning*. Singapore: Springer Singapore.

Marchand, L. (2000). La nécessité d'un apprentissage tout au long de la vie. *Education Canada*, 40(2), p. 36-39;47.

McCuddy, M. K., van den Bosh, H., Martz Jr., W. M., Matveev, A. V. et Morse, K. O. (ed.) (2007). The Challenges of Educating People to Lead in a Challenging World. Dordrecht : Springer.

Nicoll, K. (2011). *Flexibility and Lifelong Learning: Policy, Discourse and Politics*. Londres: Routledge.

OECD (2018). *Education Policy Outlook 2018. Putting Student Learning at the Centre*. Repéré à <http://www.oecd.org/education/education-policy-outlook-2018-9789264301528-en.htm>

Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), p. 133-151

Paquelin, D. (2017). La flexibilisation comme reconnaissance de l'altérité. *Colloque QPES 2017*. Grenoble, 14 au 16 juin 2017. Repéré à http://www.colloque-pedagogie.org/sites/default/files/colloque_2017/Actes_QPES_2017_Grenoble.pdf

Paquelin, D. (2011). La distance : questions de proximités. *Distances et savoirs*, 9(4), p. 565-590.

Roland, N., De Clercq, M., Dupont, S., Parmentier, P. et Frenay, M. (2015). Vers une meilleure compréhension de la persévérance et de la réussite académique : analyse critique de ces concepts

adaptée au contexte belge francophone. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(3), p. 1-20.

Romainville, M. et Michaut, C. (dir.) (2012). Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur. Bruxelles : De Boeck.

Rüber, I. E., Rees, S.-L. et Schmidt-Hertha, B. (2018). Lifelong Learning – Lifelong Returns? A New Theoretical Framework for the Analysis of Civic Returns on Adult Learning. *International Review of Education*, 64(5), p. 543-562.

Sauvé, Louise (2007). *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires*. Fonds de recherche Société et culture, Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.frgsc.gouv.qc.ca/fr/la-recherche/la-recherche-en-vedette/histoire/l-abandon-et-la-perseverance-aux-etudes-postsecondaires-sbchtw591431520076125>

UNESCO (2014). *UIL Medium-Term Strategy (2014-2021): Laying Foundations for Equitable Lifelong Learning for All*. Repéré à <http://uil.unesco.org/uil-medium-term-strategy-2014-2021-laying-foundations-equitable-lifelong-learning-all>

Université Laval (2017). *Oser, inspirer, entreprendre ensemble l'avenir. Planification stratégique 2017-2022*. Repéré à https://www.ulaval.ca/fileadmin/notre_universite/Plan-strategique-UL-2017-2022.pdf

Université Laval (2012). *Politique de la formation à distance*. Repéré à https://www.ulaval.ca/fileadmin/Secrtaire_general/Politiques/Politique_de_la_formation_a_distance_CU-2016-57.pdf

Université Laval (2007). *La réalité de l'adulte à l'Université Laval : vers l'apprentissage tout au long de la vie*. Repéré à <https://docplayer.fr/15151005-La-realite-de-l-adulte-a-l-universite-laval.html>

Vargas, C. (2017). Lifelong Learning from a Social Justice Perspective. *Education, Research and Foresight: Working Papers*, 21, Paris: UNESCO. Repéré à <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250027>

Wade, W., Hodgkinson, K., Smith, A. et Arfield, J. (éd.) (1994). *Flexible Learning in Higher Education*. Londres: Routledge.

Yang, J., Schneller, C. et Roche, S. (2015). *The Role of Higher Education in Promoting Lifelong Learning*. UIL Publication Series on Lifelong Learning Policies and Strategies: No. 3. Allemagne: UNESCO. Repéré à <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233592>

Lexique

Le lexique suivant reprend de manière intégrale les définitions proposées dans la *Politique de la formation à distance de l'Université Laval* (2012).

Université bimodale : Établissement d'enseignement supérieur qui offre des activités de formation en présentiel sur campus ou hors campus, et des activités de formation à distance. Le terme bimodal qualifie l'établissement et les programmes et non les activités de formation.

Formation à distance : Système de formation qui permet à un apprenant d'apprendre seul ou en situation de collaboration, à l'aide de matériel didactique approprié, par différents moyens de communication et avec le soutien à distance de l'enseignant et de personnes-ressources. Cette formation offre une flexibilité d'horaire à l'intérieur du calendrier universitaire et n'exige aucun déplacement, à l'exception de ceux requis pour les évaluations sommatives des apprentissages.

Une activité de formation exigeant une présence sur le campus n'est pas considérée comme une activité de formation à distance.

Formation en présentiel : Système de formation qui propose des activités de formation vécues en présence physique des apprenants et de l'enseignant pour la totalité de la durée de l'activité. Ces activités sont offertes sur campus ou hors campus.

Formation hybride : Système de formation qui comprend, en proportion variable, des activités de formation offertes en présence physique des apprenants et de l'enseignant ainsi que des activités de formation à distance, synchrones ou asynchrones.

Formation comodale : Système de formation où coexistent de façon simultanée les modes de formation en présentiel et à distance, ce qui permet à l'apprenant de choisir sur une base hebdomadaire le mode de diffusion qui lui convient, en fonction de ses besoins ou de ses préférences.

Apprentissage en ligne : Moyen d'apprentissage basé sur l'utilisation de technologies permettant l'accès à des activités de formation diffusées par l'intermédiaire de médias numériques. L'apprentissage en ligne peut être utilisé en formation à distance et peut également servir comme soutien à l'apprentissage dans la formation en présentiel.

Activités asynchrones : Activités qui se déroulent en des temps différents au choix de chaque personne : apprenant ou enseignant.

Activités synchrones : Activités offertes à l'aide d'un outil de communication en temps réel qui permet la présence simultanée et l'interaction entre les personnes concernées.

Encadrement des apprenants à distance : Ensemble d'activités liées à l'apprentissage qui consiste principalement à accorder un soutien aux apprenants, que celui-ci soit d'ordre pédagogique, technologique ou administratif.