



Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement
supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario



L'éducation axée sur les compétences : Guider le programme de mesure des compétences

Jackie Pichette et Elyse K. Watkins

Publié par le

Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

1, rue Yonge, bureau 2402
Toronto (Ont.) Canada, M5E 1E5

Téléphone : 416 212-3893
Télécopieur : 416 212-3899
Site Web : www.heqco.ca
Courriel : info@heqco.ca

Citer ce document comme suit :

Pichette, J. et E. K. Watkins (2018), *L'éducation axée sur les compétences : Guider le programme de mesure des compétences*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.



Les opinions exprimées dans le présent rapport de recherche sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement le point de vue, ni les politiques officielles du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur ou des autres organismes ou organisations ayant offert leur soutien, financier ou autre, dans le cadre de ce projet. © Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2018

Table des matières

Synthèse.....	4
Introduction	6
L'éducation axée sur les compétences	7
L'ÉAC et le statu quo	8
Structure.....	9
Pédagogie et évaluation	9
Rôles du corps professoral	10
Rapports entre étudiants.....	11
Exemples d'ÉAC.....	11
Programmes axés sur les compétences aux États-Unis.....	11
Programmes axés sur les compétences au Canada.....	15
Éléments à prendre en considération.....	18
Marché cible	18
Coût	20
Qualité	22
Caractère transposable.....	23
Conclusion.....	26
Bibliographie	27
Annexe A : Affiliations des personnes interviewées.....	30

Remerciements

Les auteures souhaitent remercier les chercheuses Jess McKeown et Danielle Lenarcic Biss du COQES pour leur apport à la préparation du présent document.

Synthèse

Dans le contexte d'une économie mondiale en évolution rapide et du fardeau fréquent que représentent les « lacunes dans les compétences », des pressions s'exercent plus que jamais sur notre système d'éducation afin de préparer les étudiants au marché du travail de l'avenir. L'éducation axée sur les compétences suscite un intérêt croissant à l'étranger en tant que modèle dans lequel le diplôme atteste l'acquisition par les étudiants des connaissances, des compétences et des caractéristiques nécessaires pour réussir dans une carrière donnée. Le présent document traite de l'essor de l'éducation axée sur les compétences en Amérique du Nord et de ses possibilités d'application en Ontario par un résumé d'entrevues menées auprès d'experts ainsi qu'une analyse documentaire poussée. Il décrit ce en quoi consiste l'éducation axée sur les compétences, présente des articles concrets et propose aux décideurs de l'Ontario des éléments à prendre en considération.

Comme son nom l'indique, l'éducation axée sur les compétences (ou ÉAC) s'articule autour des compétences et est principalement liée à ce que les étudiants connaissent et peuvent faire. Dans les programmes d'ÉAC, les étudiants mènent à bien la matière et les évaluations, habituellement en ligne et à leur propre rythme, appuyés à cet égard par les conseillers et évaluateurs du corps professoral. Les programmes ordinaires ont souvent comme but une répartition précisée au préalable de la réussite parmi les étudiants (c.-à-d. par l'attribution de notes suivant une courbe), tandis que les programmes d'ÉAC souscrivent à la philosophie selon laquelle, au moyen des ressources appropriées, tous les étudiants pourront tôt ou tard maîtriser les compétences requises. Le temps nécessaire à l'achèvement d'un programme d'ÉAC dépend de l'apprentissage, de la capacité et de la motivation préalables du particulier, mais les résultats sont constants : le titre d'études du particulier atteste la maîtrise par ce dernier de l'ensemble des compétences ou des résultats d'apprentissage définis.

Les programmes d'ÉAC donnent aux étudiants ayant acquis un apprentissage la possibilité d'obtenir un diplôme relativement rapidement et à peu de frais et d'assimiler les connaissances requises pour satisfaire aux exigences des employeurs. Cette potentialité a suscité un intérêt marqué aux États-Unis, où le nombre de programmes d'ÉAC a crû de manière exponentielle au cours de la dernière décennie, tout particulièrement dans les domaines où se fait sentir une pénurie de main-d'œuvre, comme l'administration des affaires, les sciences infirmières, l'enseignement et la technologie de l'information. Au Canada par contre, l'ÉAC a pris un essor plus lent, lequel est concentré jusqu'à maintenant dans des professions où la maîtrise des compétences est perçue comme essentielle à la santé et à la sécurité publiques (p. ex., la médecine). Cela dit, les programmes d'ÉAC nous semblent particulièrement utiles et prometteurs pour satisfaire aux besoins des étudiants de l'Ontario ayant des responsabilités familiales et professionnelles, ou des Ontariens ayant déjà fait des études et acquis une expérience professionnelle mais qui nécessitent un recyclage pour changer d'orientation ou progresser sur le marché du travail : les étudiants qui entrent dans cette catégorie sont actuellement mal servis au Canada.

Dans le modèle d'ÉAC, outre la prise en compte du potentiel d'amélioration des services aux personnes en apprentissage permanent, les décideurs et établissements d'enseignement de l'Ontario devraient songer à adopter des éléments du modèle d'ÉAC dans le contexte des programmes ordinaires. À notre sens, les

éléments de l'ÉAC les plus transposables et dont les étudiants ontariens tireraient parti sont les suivants :

- a) l'attention accrue prêtée au développement des compétences;
- b) la conviction selon laquelle il est possible de structurer l'enseignement et l'évaluation afin d'appuyer les étudiants dans leur maîtrise des connaissances et compétences essentielles;
- c) un titre d'études limpide qui, d'une part, révèle clairement aux diplômés ce qu'ils connaissent et peuvent faire et, d'autre part, donne aux employeurs la preuve comme quoi le candidat prospectif à l'embauche maîtrise l'ensemble complet des compétences dont atteste le grade obtenu.

Introduction

L'enseignement supérieur a pour finalité fondamentale de préparer les diplômés à la réussite. Les étudiants consacrent temps, énergie et argent à l'obtention d'un titre d'études postsecondaires et s'attendent en retour à développer des compétences qui leur seront utiles sur les plans personnel et professionnel. De plus, il existe un consensus quant à ce que ces compétences comportent : des connaissances et des capacités propres à la discipline; des compétences cognitives de base comme la littératie et la numératie; des compétences cognitives de niveau supérieur comme la résolution de problèmes et la capacité de communiquer; ainsi que des compétences essentielles transposables telles que la détermination et l'intelligence émotionnelle. Ces compétences sont, nous le savons, recherchées par les employeurs et correspondent parfaitement à celles dont le gouvernement de l'Ontario attend la transmission par les établissements d'enseignement¹. Cependant, puisque l'idée de « lacunes dans les compétences » continue de faire la une, la question suivante se pose : les étudiants acquièrent-ils concrètement les compétences essentielles?

Pareille question se situe au cœur des modèles d'éducation axée sur les compétences, lesquels attirent l'attention des gouvernements, des établissements d'enseignement et des étudiants à l'étranger. Le présent document traite de l'essor de l'éducation axée sur les compétences en Amérique du Nord et de ses possibilités d'application en Ontario. Il a pour objet de servir de guide aux intervenants dans les politiques, la planification et la mise en œuvre de l'enseignement supérieur en Ontario. Dans un premier temps, il comporte une description de ce en quoi consiste l'éducation axée sur les compétences et de la façon dont ce modèle diffère des programmes ordinaires, après quoi il expose des exemples de programmes axés sur les compétences en Amérique du Nord ainsi que des éléments à prendre en considération relativement à l'éducation en Ontario.

« L'éducation axée sur les compétences permet d'examiner directement les résultats des étudiants par rapport à leur participation. »
— Université du Wisconsin

Le document présente en résumé de l'information tirée d'une analyse documentaire poussée ainsi que d'entrevues semi-structurées auprès de 16 informateurs clés, répertoriés à l'aide d'un échantillonnage d'experts dirigé. Au total, huit représentants issus de sept établissements américains d'enseignement postsecondaire qui proposent des programmes d'ÉAC, deux représentants d'organismes de recherche en éducation des États-Unis, trois représentants d'universités canadiennes ainsi qu'un représentant du Conseil des universités de l'Ontario, un du Collège royal des médecins et chirurgiens du Canada et un autre du C-BEN (réseau d'éducation axée sur les compétences) ont participé aux entrevues. La liste complète des affiliations

¹ Le gouvernement de l'Ontario a décrit les résultats d'apprentissage relatifs à l'employabilité attendus des diplômés d'études collégiales, tandis que l'OCAV (conseil des vice-recteurs à l'enseignement de l'Ontario) a décrit les attentes en matière d'études de premier cycle ou de cycle supérieur (UGDLE) exigé des diplômés d'études universitaires. De plus, le gouvernement a mis au point le Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario, dans lequel sont décrites les principales fins et caractéristiques des titres d'études postsecondaires et certificats d'apprentissage.

des personnes interviewées figure à l'annexe A. Bien que l'anonymat de chacune des personnes interviewées ait été respecté, nous avons inclus leur affiliation assortie de citations directes.

L'éducation axée sur les compétences

L'éducation axée sur les compétences (ÉAC) se rapporte aux résultats, tout particulièrement ce que les étudiants connaissent et peuvent faire. Pour progresser dans les programmes de l'ÉAC ou obtenir le titre d'études s'y rapportant, les étudiants doivent démontrer une maîtrise de résultats d'apprentissage clairement définis et ils obtiennent les ressources pour y arriver à leur propre rythme.

Si de nombreux programmes intègrent des éléments propres à une démarche d'ÉAC², les véritables programmes d'ÉAC englobent chacune des cinq caractéristiques suivantes :

Selon le gouvernement des États-Unis, les **compétences** se définissent par **les connaissances, les compétences ou les caractéristiques manifestées par l'étudiant** [d'après le Committee on Education and the Workforce (2017)].

1. **Compétences intégrées au cursus** : les attentes à l'égard des diplômés (c.-à-d. les compétences) sont clairement définies et reflétées dans le cursus du programme.
2. **Évaluations rigoureuses** : les compétences sont évaluées à l'aide d'outils valides et fiables. Les étudiants obtiennent une rétroaction récursive dans le cadre du processus d'évaluation et ne progressent que lorsqu'ils atteignent un jalon correspondant à la maîtrise des compétences.
3. **Reconnaissance de l'apprentissage au préalable** : les compétences sont reconnues, quel que soit le lieu, le moment ou le moyen de développement des connaissances, des compétences ou des caractéristiques.
4. **Résultats fixes, calendrier variable** : l'apprentissage est axé sur l'étudiant et se déroule à son rythme, ce qui signifie que le temps nécessaire à l'étudiant pour atteindre les jalons définis varie.
5. **Un titre d'études correspondant à la maîtrise des compétences** : les diplômés qui possèdent le titre d'études du programme ont atteint un niveau standard minimal de compétence dans l'ensemble des résultats d'apprentissage requis³.

La logique qui sous-tend l'ÉAC — selon laquelle les étudiants doivent atteindre un jalon normalisé pour réussir avant de passer à la tâche suivante ou d'obtenir un grade — n'est pas inédite. Dès 1968, dans un article intitulé « Learning for Mastery », l'auteur Benjamin Bloom faisait valoir que « la plupart des étudiants (peut-être plus de 90 %) peuvent maîtriser ce que nous leur avons enseigné, et il incombe aux protagonistes de l'instruction de découvrir les moyens qui permettront à nos étudiants de maîtriser la matière prise en

2 Les personnes que nous avons interviewées ont désigné des programmes qui réunissent certains éléments de l'ÉAC en tant que programmes d'apprentissage axé sur les compétences (AAC).

3 Cette liste de qualités est inspirée de nos entrevues, ainsi que de sources telles que Klein-Collins (2013) et Public Agenda (2015).

considération » [d'après Bloom (1968), p. 1)]. L'auteur Bloom avançait que le rôle de l'enseignant consiste à définir ce qui constitue la maîtrise des compétences et à fournir « les méthodes et le matériel » dont les étudiants ont besoin pour atteindre ce jalon. Actuellement, les partisans de l'ÉAC ont adjoint à la philosophie de M. Bloom les progrès de la technologie et l'idée d'après laquelle la maîtrise des compétences doit être révélée par une évaluation authentique de l'apprentissage (c.-à-d. des évaluations axées sur un projet ou le rendement) et au propre rythme de l'élève. Dans de nombreux cas, compte tenu de la portée des connaissances et de l'expérience acquises à l'extérieur des cours, de tels programmes peuvent durer moins longtemps et se révéler plus économiques que prévu aux yeux des étudiants.

À bien des égards, le moment est venu de concrétiser l'ÉAC. Dans son document intitulé « Agenda for Leaders to Shape the Future of Education, Gender and Work » et paru en 2017, le Forum économique mondial prévoit que 35 % des compétences exigées par les employeurs au sein des principaux pays industrialisés changeront d'ici 2020, et il affirme qu'au moins un travailleur sur quatre relate déjà une inadéquation des compétences [d'après le Forum économique mondial (2017)]. Entre-temps, le discours au sujet des lacunes dans les compétences continue de faire la une, ce qui permet de souligner la préoccupation qui hante le Canada comme quoi des étudiants obtiennent un diplôme des établissements d'enseignement sans pour autant maîtriser les compétences essentielles. En 2013, le Conference Board du Canada a sondé 1 500 employeurs : 70 % d'entre eux étaient d'avis que les compétences de leurs employés sur les plans de la pensée critique et de la résolution de problèmes étaient insuffisantes [d'après l'Institute for Competitiveness (2017)]. Les programmes d'ÉAC proposent un modèle pour contribuer à combler de telles carences perçues dans les compétences de même que certaines pénuries de main-d'œuvre. Le modèle procure des cursus axés sur les résultats et des plateformes d'apprentissage souples permettant aux étudiants d'apprendre à leur propre rythme, de reconnaître leur apprentissage préalable ainsi que de prêter attention à la maîtrise des connaissances, compétences et caractéristiques nécessaires pour contribuer à une économie moderne et dynamique.

« Un endroit où les étudiants peuvent apporter leur savoir, verser des frais d'abonnement et en sortir rapidement se révélera assurément attrayant à leurs yeux. Tant les travailleurs que les décideurs se sentiront interpellés, et, si le relevé de notes peut rendre les compétences limpides, le tout attirera également les employeurs ».

— *American Institutes for Research*

L'ÉAC et le statu quo

Afin de concevoir les possibilités d'application d'une démarche axée sur les compétences en Ontario, il est utile de prendre en compte en quoi cette démarche diffère des programmes ordinaires. Globalement, les modèles d'ÉAC sont distincts des programmes ordinaires d'enseignement supérieur par leur structure, leur conception en matière de pédagogie et d'évaluation, les rôles joués par le corps professoral ainsi que les rapports entre étudiants. Certaines de ces différences mettent en relief des occasions à saisir, où les

établissements d'enseignement du Canada pourraient transposer des éléments positifs de l'ÉAC dans les programmes ordinaires. Nous décrivons à tour de rôle chacune de ces composantes distinctes ci-après.

Structure

Dans un programme ordinaire d'études collégiales ou universitaires, les étudiants s'inscrivent à des cours qui s'amorcent en septembre ou en janvier. Ils assistent à des cours magistraux ou à des séminaires, donnés habituellement dans un campus bien tangible. De plus, la plupart du temps, les étudiants acquièrent des crédits au moyen d'un cycle de présence aux cours, de devoirs et d'une évaluation finale. Ils répètent ce cycle jusqu'à ce qu'ils obtiennent suffisamment de crédits pour obtenir leur diplôme : ce processus prend habituellement de deux à cinq ans.

Dans un programme d'ÉAC, les étudiants sont souvent en mesure de déterminer la structure de leur apprentissage. Il y a habituellement divers points de départ tout au long de l'année et, une fois inscrits, les étudiants acquièrent des crédits une fois attestée leur maîtrise d'un ensemble de compétences particulières. Dans le rapport paru en 2015 et intitulé *The Student Experience: How CBE providers serve students*, l'auteur Baker décrit bien le contraste entre la structure de l'ÉAC et celle des cours ordinaires :

Les composantes les plus clairement définies des programmes ordinaires de l'enseignement supérieur (comme le calendrier et l'horaire des cours, la période nécessaire à l'obtention du grade, le matériel des cours, les exigences des cours ainsi que le nombre de crédits à acquérir à l'établissement d'enseignement) sont nettement moins structurées dans les programmes d'ÉAC. Par contre, les composantes des programmes ordinaires de l'enseignement supérieur qui sont habituellement les plus souples et propices à la personnalisation (comme le choix de la spécialisation, le choix de cours dans la spécialisation, de même que les objectifs d'apprentissage dans chaque cours) sont souvent fixées dans les programmes d'ÉAC [d'après Baker (2015), p. ii].

La structure des programmes d'ÉAC attire un type particulier d'élèves, à savoir en règle générale des étudiants adultes ayant des buts professionnels limpides. Nous discutons en détail de l'idée d'un marché cible de l'ÉAC tout au long des sections suivantes.

Pédagogie et évaluation

La démarche d'enseignement et d'évaluation constitue l'un des domaines dans lesquels nous percevons un potentiel considérable d'apprentissage et de transposition d'éléments de l'ÉAC à l'avantage des étudiants dans les programmes ordinaires. Ceux-ci ont tendance à s'articuler autour du *contenu*. En règle générale, les professeurs enseignent le contenu jugé important, évaluent la mesure dans laquelle les étudiants ont assimilé ce contenu puis attribuent une note correspondante. Résultat : une répartition habituellement normale de la réussite (ou une courbe en cloche des notes) au sein d'une cohorte.

Les programmes d'éducation axée sur les compétences s'articulent autour des résultats visés et de l'hypothèse selon laquelle tous les étudiants ont le potentiel d'y parvenir. Les programmes sont habituellement, mais pas forcément, conçus avec la participation de l'employeur, afin que le contenu et les

évaluations concordent clairement avec les besoins du marché du travail; les évaluations sont souvent axées sur un projet et témoignent d'attentes professionnelles (à titre d'exemple, les étudiants en comptabilité pourront devoir analyser un bilan). Le processus d'évaluation s'appuie sur des références aux critères, ce qui signifie que les étudiants sont évalués par rapport à un ensemble préalablement déterminé de principes plutôt qu'à des références aux normes, où les étudiants sont comparés entre eux [d'après Spady (1977)]. Il y a également des occasions de rétroaction et d'amélioration dans l'optique d'habiliter l'ensemble des étudiants à maîtriser ultérieurement toutes les compétences requises.

Parce qu'il articule le contenu et les évaluations des cours autour des compétences et qu'il détermine les jalons de la maîtrise à atteindre en cours de route, le modèle d'ÉAC favorise une constance accrue dans les résultats des diplômés. Au sein d'un programme ordinaire, un étudiant peut acquérir les crédits liés à un cours même s'il échoue à certaines tâches ou dans certaines matières. Parallèlement, ses camarades de classe peuvent échouer le même cours (et devoir reprendre le processus au complet), bien qu'ils aient maîtrisé une partie considérable de la matière. Dans le contexte des programmes d'ÉAC, les employeurs n'ont rien à craindre : les diplômés maîtrisent l'ensemble complet des compétences reflété par leur titre d'études; de plus, les diplômés reçoivent un relevé de notes leur permettant d'en parler en toute confiance.

Rôles du corps professoral

Au sein des collèges et universités de l'Ontario, le corps professoral est responsable en partie du cursus et de la conception des cours dans une certaine mesure. En effet, le corps professoral et les professeurs qui donnent les cours décident habituellement du mode d'enseignement, d'évaluation et de notation du contenu des cours ainsi que du cursus.

Dans les programmes d'ÉAC, les rôles du corps professoral tendent à être davantage spécialisés ou « déconstruits ». Ces rôles, discernés dans la documentation et nos entrevues, englobent souvent les éléments suivants, assumés par plusieurs membres du corps professoral (quoiqu'un membre du corps professoral puisse assumer, dans certains cas, plusieurs rôles) :

- les **spécialistes du contenu**, chargés de créer les cadres de compétence et de les mettre en correspondance avec les cursus et les évaluations;
- les **conseillers**, qui ont tendance à être ou bien des spécialistes en la matière qui offrent du tutorat ainsi que de la rétroaction au sujet des évaluations, ou bien des accompagnateurs pédagogiques qui travaillent avec les étudiants à la mise au point de plans pédagogiques et à la conformité à ceux-ci;
- les **évaluateurs**, chargés de mettre en application des outils valides et fiables pour évaluer les compétences des étudiants mises en application. Le rapport des évaluateurs avec les étudiants tend à se limiter à une rétroaction d'évaluation substantielle.

En outre, le corps professoral de l'ÉAC tend à être accessible à distance aux étudiants, ce qui est tout particulièrement avéré dans le cas des nombreux cours de l'ÉAC offerts en ligne.

Rapports entre étudiants

Habituellement, les étudiants progressent en cohorte vers l'obtention de leur grade. Ils apprennent ensemble, passent les tests au même moment et obtiennent en groupe leur diplôme. Les rapports entre étudiants forment une composante fondamentale du cursus et parallèle à celui-ci au sein d'un programme ordinaire d'études collégiales ou universitaires.

Puisque les programmes d'ÉAC permettent aux étudiants d'apprendre à leur propre rythme, les rapports avec les autres étudiants n'en sont pas une composante essentielle. Cela dit, plusieurs programmes d'ÉAC accordent de l'importance aux compétences liées à l'apprentissage en équipe, pendant que de nombreux programmes d'ÉAC en ligne sont propices au dialogue à l'aide des babillards de cours et des communautés en ligne, où les étudiants peuvent faire du réseautage et établir des liens à propos d'enjeux.

Tableau 1 : Comparaison des modèles d'ÉAC avec les modèles des programmes ordinaires de l'enseignement supérieur

	Ordinaires	ÉAC
Structure	Temps en classe	À son propre rythme
Pédagogie	Axée sur le contenu	Axée sur les résultats
Évaluation	Références aux normes	Fondée sur la maîtrise
Rôle du corps prof.	Exhaustif	Déconstruit
Rapports entre étudiants	Apprentissage en cohorte	Apprentissage en autonomie
Titres d'études	Révèlent l'achèvement	Révèlent la compétence

Exemples d'ÉAC

Programmes axés sur les compétences aux États-Unis

En 1997, un groupe de 19 gouverneurs américains se sont donné collectivement comme mission d'élargir l'accès à l'enseignement supérieur. Deux ans plus tard, ils ont procédé à l'inauguration virtuelle de l'Université Western Governors, un établissement d'enseignement sans but lucratif qui offre en ligne des grades axés sur les compétences qui sont à la fois souples et abordables. Depuis ce temps, l'établissement d'enseignement a répondu aux besoins de plus de 95 000 étudiants, à l'aide de programmes axés sur l'emploi, structurés autour des résultats d'apprentissage et conçus avec la participation du secteur en question [d'après Etherington (2018)].

En 2012, il y avait aux États-Unis à peu près 20 établissements d'enseignement qui offraient des programmes d'ÉAC; quatre ans plus tard, plus de 600 établissements d'enseignement postsecondaire aux États-Unis concevaient ou mettaient en œuvre des programmes d'ÉAC [d'après Nodine (2016)].

Pourquoi l'ÉAC connaît-elle un essor aux États-Unis?

Grâce aux programmes d'ÉAC, les étudiants ont la possibilité d'obtenir leur grade rapidement et à peu de frais ainsi que d'assimiler les compétences nécessaires pour satisfaire aux exigences des employeurs. Voilà une possibilité particulièrement attrayante aux États-Unis, où le pourcentage d'adultes titulaires d'un diplôme d'études collégiales est à la traîne par rapport à celui des autres pays membres de l'OCDE [OCDE (2015)] et où les droits de scolarité exceptionnellement élevés ont pour effet d'endetter lourdement les étudiants, ce qui empêche souvent ces derniers d'obtenir leur grade. En 2013, Barack Obama (alors président des États-Unis) a lancé un appel aux établissements d'enseignement américains afin que l'obtention d'un diplôme d'études collégiales soit davantage accessible sur le plan économique; au cours des trois décennies ayant précédé l'appel lancé par M. Obama, les droits de scolarité liés à un programme public d'études collégiales d'une durée de quatre ans aux États-Unis se sont accrus de plus de 250 % [d'après The White House Office of the Press Secretary (2013)], pendant que plus de 35 millions d'Américains ont décroché de leur programme d'enseignement supérieur avant d'obtenir leur grade [d'après Kamenetz (2013)].

Établissements d'enseignement sondés :

- ✓ Collège Alverno
- ✓ American Institutes for Research
- ✓ Université Brandman
- ✓ Université Northern Arizona
- ✓ Université Southern New Hampshire
- ✓ Programme Flex de l'université du Wisconsin
- ✓ Université Western Governors
- ✓ Collège Westminster

Le gouvernement Obama a reconnu le potentiel de « modèles de programmes nouveaux et ingénieux dans lesquels les étudiants disposent des moyens d'assimiler à leur rythme les connaissances et les compétences », après quoi il a invité les établissements d'enseignement à présenter des programmes d'éducation axée sur les compétences en ce qui touche l'admissibilité à l'aide financière aux études [d'après l'Office of the US Department of Education (2013)]. Entre-temps, les établissements d'enseignement ont perçu l'occasion d'augmenter leurs revenus par l'accès à un marché mal servi, à savoir les étudiants adultes ayant suivi un enseignement supérieur et acquis une expérience de travail, mais qui sont sans titre d'études reconnu. Les programmes d'ÉAC, conçu pour traiter des pénuries de main-d'œuvre ou des besoins des employeurs en particulier, conviennent parfaitement à l'étudiant qui sait se motiver et cherche à obtenir, à faible coût et à court terme, un titre d'études qui lui permettra de progresser ou de changer d'orientation dans le marché du travail.

« À mon sens, l'ÉAC ne porte pas atteinte à l'université telle que nous la connaissons. L'ÉAC attire un groupe d'étudiants qui sont mal servis dans le cadre des programmes universitaires ordinaires ».

— Université Northern Arizona

La croissance de l'ÉAC aux États-Unis a été alimentée par l'innovation technologique, qualifiée de « philanthropie stratégique » par l'une des personnes interviewées. Puisque les contraintes de temps et de lieu ne s'imposent plus dans les salles de cours virtuelles, la technologie a également ouvert la voie à de « nouveaux types d'évaluation ancrée et de cursus adapté, ce qui permet aux professeurs et aux étudiants

de discerner avec exactitude la maîtrise de la matière ou des compétences manifestée par l'étudiant » [d'après Mitchel (2015)]. Parallèlement, des donateurs tels que la fondation Bill and Melinda Gates, la fondation Lumina et la fondation William and Flora Hewlett ont financé des expériences technologiques et la mise au point de programmes viables et de grande qualité⁴. Ces ressources financières philanthropiques se sont également révélées cruciales dans la mise en place d'un réseau de fournisseurs de services appelé C-BEN (Competency-Based Education Network, ou réseau d'éducation axée sur les compétences), constitué pour favoriser la collaboration, surmonter les épreuves et rehausser la qualité des programmes d'ÉAC.

À quoi ressemble l'ÉAC aux États-Unis?

Plusieurs établissements d'enseignement aux États-Unis offrent des programmes qui correspondent parfaitement à la définition d'ÉAC, voire qui intègrent des éléments de cette définition. Dans la plupart des cas, l'ÉAC aux États-Unis a pour objet d'aider les étudiants à obtenir leur diplôme rapidement et à peu de frais, essentiellement dans des programmes de formation professionnelle liés à des besoins manifestes sur le marché du travail. Dans le contexte d'une pénurie de main-d'œuvre en sciences infirmières à l'échelle nationale [d'après Grant (2016)], plusieurs programmes d'ÉAC sont conçus pour accélérer la formation du personnel infirmier autorisé (PIA) au moyen d'un programme en ligne de baccalauréat en sciences infirmières (B. ScN.). À titre d'exemple, l'Université du Wisconsin offre aux membres du PIA la possibilité de s'inscrire à l'option flexible d'« apprentissage intensif » pendant trois mois. Les étudiants mènent à bien 17 projets leur permettant d'assimiler à leur propre rythme les compétences et connaissances attendues d'un diplômé du B. ScN., habituellement au cours de plusieurs inscriptions. Une gamme semblable de programmes d'ÉAC, liés aux exigences croissantes en main-d'œuvre dans les secteurs des administrations des affaires et de la TI, recoupent ces domaines de compétences. À titre d'exemple, l'Université Brandman offre divers programmes en TI et en administration des affaires au moyen de son volet MyPath, et les droits de scolarité s'y rapportant correspondent en moyenne au tiers de ceux exigés dans le cadre des programmes équivalents qui sont axés sur les cohortes. L'Université Western Governors, l'une de celles qui offrent des programmes d'ÉAC depuis longtemps, compte quatre domaines de programmes qui, chacun, sont conçus pour combler les pénuries de main-d'œuvre : les professions de la santé, l'éducation, l'administration des affaires et la TI.

Les cursus de ces programmes ont pour finalité la maîtrise des connaissances et des compétences. Dans plusieurs cas, les représentants des établissements d'enseignement avec qui nous avons dialogué décrivaient les cursus de l'ÉAC comme des versions adaptées de programmes ordinaires. Certains établissements d'enseignement ont adopté ce que ces représentants qualifient de démarche de « déconstruction et de reconstruction », à savoir extraire les compétences enseignées puis remanier le programme afin que ces compétences soient mises en correspondance dans les leçons et les évaluations. L'Université Northern Arizona, à titre d'exemple, a recouru à cette démarche pour mobiliser son programme d'apprentissage personnalisé [d'après C-BEN (2017)]. Nous avons également appris que dans certains établissements d'enseignement, les compétences essentielles sont recensées puis intégrées aux cursus des

⁴ Consulter, à titre d'exemple, le programme Breakthrough Models Incubator (hyperlien en anglais seulement) : <https://www.educause.edu/visuals/shared/events/BMI13/Breakthrough%20Models%20Incubator%20Background%20and%20Context.pdf>

programmes actuels. D'autres établissements d'enseignement comme le Collège Westminster, l'Université Southern New Hampshire et l'Université du Wisconsin en ont fait davantage : ils ont conçu des programmes d'ÉAC à partir de rien, en prenant comme point de départ les compétences recherchées par les employeurs pour ensuite articuler le cursus et les évaluations autour de celles-ci. Dans chaque cas, la conception du cursus résulte d'un effort déployé par la participation de l'employeur et du corps professoral en collaboration.

« N'est-il pas logique au départ de demander ce que nos étudiants devraient être capables de faire concrètement? Je ne sais pas pourquoi une telle démarche ne connaît pas un essor accéléré. »
— Collège Westminster

Les titres d'études décernés par les établissements d'enseignement aux étudiants que nous avons interviewés se comparent à ceux qu'ils obtiendraient s'ils suivaient un programme d'études ordinaire. Les personnes interviewées ont expliqué que la plupart des employeurs ne disposeraient d'aucun moyen de savoir si le type d'études résulte d'un programme d'ÉAC. Dans un curriculum vitæ, les employeurs verront le type de grade – par exemple, un B.A. – de même que l'année à laquelle l'étudiant l'a obtenu. Cela dit, selon l'établissement d'enseignement en question, il se peut que le relevé de notes soit unique en son genre. À titre d'exemple, celui de l'Université Western Governors ne comporte ni notes, ni codes de cours : il répertorie plutôt les compétences acquises par l'étudiant. Si ce dernier a besoin de se réorienter d'un établissement d'enseignement à l'autre ou s'il souhaite fréquenter un établissement d'enseignement supérieur ou professionnel, le « relevé des compétences » peut être converti en un relevé qui concorde avec le système des heures-crédits.

« Les employeurs m'ont transmis une réaction très favorable à propos du relevé de notes propre à l'ÉAC. Voilà un outil qui permet aux étudiants de parler de ce qu'ils connaissent et peuvent faire. »
— Université Northern Arizona

Un exemple de mise en pratique de l'ÉAC

Une étudiante adulte (une mère qui travaille à temps plein) s'inscrit à un programme en ligne d'administration des affaires pour progresser dans sa carrière. Le programme qu'elle a choisi s'articule autour de 10 ensembles de compétences qu'elle doit maîtriser pour obtenir un grade⁵. Une fois admise dans le programme, l'étudiante verse des droits d'inscription par mois ou par session, ce qui lui donne accès à une bibliothèque de documentation en ligne choisie pour l'aider à maîtriser les compétences requises. De plus, elle est mise en rapport avec un accompagnateur pédagogique qui lui apportera soutien et orientation pendant qu'elle mène à bien la documentation.

⁵ Ces compétences peuvent être : la gestion de projet; la gestion de la chaîne d'approvisionnement; le marketing; la comptabilité financière; le droit et l'éthique des affaires; le leadership; l'analytique des données; les ventes; les communications commerciales.

Dans ce programme, la progression est fonction de la maîtrise des compétences. Une compétence sera considérée comme maîtrisée lorsque l'étudiante obtiendra une note égale ou supérieure à 90 % dans l'évaluation connexe axée sur le projet. Faute de manifester cette maîtrise dans une évaluation, l'étudiante intégrera la rétroaction donnée par l'évaluateur en vue de s'améliorer à sa prochaine présentation. Selon l'étendue de ses connaissances et de son expérience lors de son admission dans le programme, la rapidité avec laquelle elle peut apprendre et son niveau d'ouverture face à la rétroaction, l'étudiante pourra progresser tout au long de la matière et obtenir son grade relativement rapidement, ce qui lui permettra d'épargner temps et argent.

L'exemple hypothétique ci-dessus découle de nos conversations avec les représentants du programme Flex de l'Université du Wisconsin, de l'Université Brandman, de l'Université Western Governors et du Collège Westminster.

Programmes axés sur les compétences au Canada

L'éducation axée sur les compétences a crû plus lentement et à une échelle moindre au Canada. Cette situation est attribuable en partie au fait que deux des principaux catalyseurs sous-jacents à l'essor de l'ÉAC aux États-Unis – de faibles taux de diplomation et une forte dette d'études – ne posent pas problème dans la même mesure au Canada. En moyenne, les droits de scolarité relatifs à un programme de premier cycle au Canada s'élèvent à 6 571 \$ CDN/année au Canada [(Statistique Canada (2017))] comparativement à 9 970 \$ US/année pour les résidents de l'État qui fréquentent un collège public et à 34 740 \$US/année dans les collèges privés aux États-Unis [d'après la First Financial Bank USA (2018)]. De plus, au Canada, le pourcentage de travailleurs adultes qui possèdent un grade d'études postsecondaires est l'un des plus élevés parmi les pays membres de l'OCDE [OCDE (2017)].

Cela dit, il y a des éléments de l'ÉAC qui sont bien ancrés ici. En effet, les collèges et universités de l'Ontario conviennent du besoin de doter les étudiants de compétences fondamentales telles que la communication, la pensée critique et la résolution de problèmes⁶. De plus, les évaluations authentiques – celles qui permettent de mesurer les connaissances ou compétences des étudiants directement en phase avec les tâches qu'ils exécuteraient en milieu de travail – deviennent une composante importante des programmes d'enseignement professionnel, tout particulièrement en médecine.

À quoi s'apparente l'ÉAC au Canada?

Au Canada, nous constatons que les établissements d'enseignement adhèrent progressivement aux éléments de l'ÉAC (les personnes qui nous avons interviewées qualifiaient ceux-ci d'exemples d'apprentissage axé sur les compétences, ou AAC, parce qu'ils ne correspondent pas pleinement à la définition d'ÉAC). Dans la plupart des cas, le but sous-jacent qui stimule l'essor des programmes d'ÉAC au

⁶ En Ontario, les diplômés des études collégiales doivent faire état de résultats d'apprentissage relatifs à l'employabilité (RARE), tandis que les compétences des titulaires d'un grade universitaire sont énoncées dans les attentes en matière d'études de premier cycle et de cycles supérieurs (UDLES-GDLES).

Canada est de faire en sorte que les étudiants parviennent à un jalon élevé de compétences, que celui-ci se traduise par une progression ralentie ou accélérée vers la maîtrise des compétences.

À titre d'exemple, dans la version provisoire du plan stratégique de l'Université de la Colombie-Britannique, il y a un but qui consiste à tendre « vers les compétences en tant que principal paramètre de structure et d'achèvement des programmes » [d'après University of British Columbia (2017)], pendant que l'Université Royal Roads a énoncé un ensemble de 14 compétences dans le cadre d'une orientation stratégique visant l'adhésion aux valeurs fondamentales, dont la communication, le travail en équipe ainsi que la réflexion future et l'innovation [d'après Royal Roads University (2017)]. Depuis 2017, La Cité, le plus grand collège de langue française en Ontario, transforme de façon systématique tous ses programmes au postsecondaire selon une approche par compétence et ce processus se terminera en 2023.

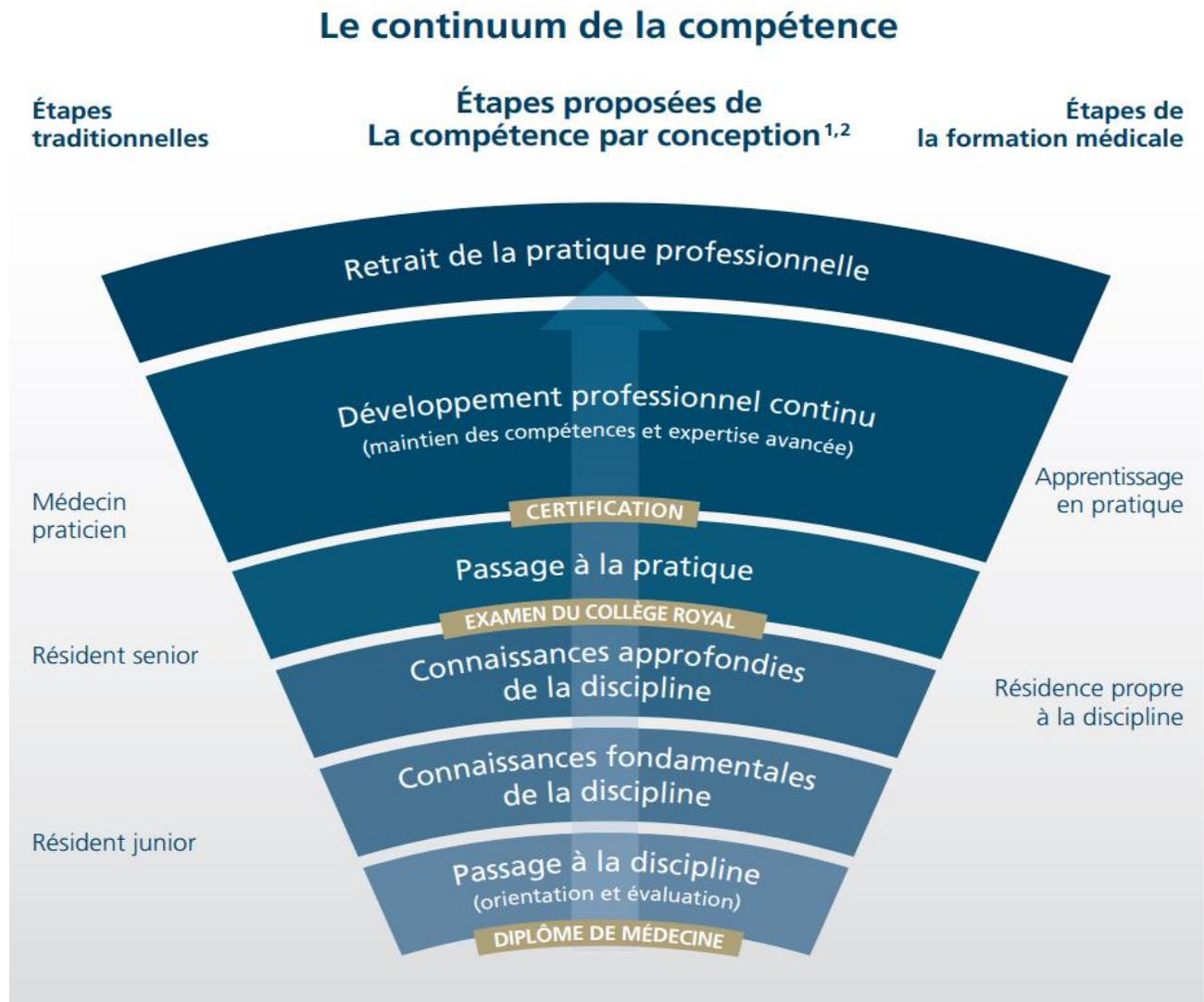
Éducation axée sur les compétences en médecine

Certains des exemples les meilleurs et peut-être les plus exhaustifs de programmes d'ÉAC à faire leur apparition au Canada se situent dans les programmes postdoctoraux de résidence en médecine. Puisque les Canadiens se préoccupent de plus en plus de la qualité du système de soins de santé au pays [d'après Montague et al. (2017)], les organismes d'agrément et les établissements d'enseignement focalisent leurs cadres de responsabilisation afin que les professionnels de la santé satisfassent aux principes les plus élevés des compétences et connaissances appliquées.

« Le pilote qui sait répondre à des questions à choix multiple sur la façon d'atterrir ne saurait m'inspirer une grande confiance. »
— Collège royal des médecins et chirurgiens du Canada

Le Collège royal des médecins et chirurgiens du Canada, lequel agrée les programmes de résidence à 17 facultés de médecine universitaires au Canada, a lancé en juillet 2017 le projet pilote La compétence par conception (CPC), lequel répartit l'éducation spécialisée en une série d'étapes intégrées qui figurent dans le Graphique 1 ci-après, à partir du passage à la discipline et tout au long de la progression dans la pratique; chaque étape comporte des compétences explicitement intégrées. Le plan prévoit également une progression vers des évaluations dont la fréquence et la signification sont accrues. L'intention consiste à concrétiser l'initiative de changement de l'ÉAC dans l'ensemble des programmes postdoctoraux de résidence en médecine d'ici 2022. Fait instructif, l'ÉAC n'est pas intégrée au cursus des facultés de médecine dans la même mesure.

Graphique 1 : Le continuum de la compétence de l'ÉAC



Remarques : ¹La compétence par conception (CPC); ²Les jalons à chaque étape décrivent les compétences définitives.
Source : Collège royal des médecins et chirurgiens du Canada (2015a).

En vue de ce changement radical à la formation postdoctorale en médecine, la Faculté de médecine de l'Université de Toronto a lancé une expérience à deux volets dans le programme de résidence en orthopédie : le déroulement simultané du programme sous sa forme conventionnelle et de la version liée à l'éducation axée sur les compétences en médecine (ÉACM). À la suite d'essais fréquents, le corps professoral s'est rendu compte que les résidents de l'ÉACM surpassaient constamment ceux du programme conventionnel. Par la suite, les résidents du volet hors-ÉACM ont formulé des plaintes au corps professoral

comme quoi ils étaient défavorisés, de sorte qu'après trois ans, le corps professoral a décidé de mettre fin à l'expérience et de modifier l'ensemble du programme afin qu'il soit axé sur les compétences [d'après Ferguson et al. (2013)].

La Faculté de médecine de l'Université Queen's fut l'une des premières à adhérer à l'initiative d'ÉAC et, depuis ce temps, elle a converti ses 29 programmes de résidence dans les domaines spécialisés vers un modèle d'ÉACM. En ce qui touche l'expérience d'instauration de l'ÉACM à grande échelle à l'Université Queen's, une personne interviewée a fait part de six effets positifs que l'ÉACM comporte au Canada.

- contraindre les professeurs à faire un examen critique des cursus;
- rendre explicites les critères de progression;
- rehausser la participation entre le corps professoral et les élèves;
- améliorer les outils et pratiques d'évaluation;
- recourir à la technologie offerte;
- rendre explicite le coût financier de l'enseignement.

« Il s'agit d'un système conçu pour accroître la responsabilisation, l'attention prêtée à l'élève et la souplesse ».

— La Faculté de médecine de l'Université Queen's

Les exemples d'ÉACM au Canada englobent de nombreux éléments de l'ÉAC, suivant ce qui est défini au préalable. Il importe cependant de souligner qu'une composante fondamentale des programmes authentiques d'ÉAC est l'échelonnement variable, ce qui signifie que les élèves peuvent mener à bien la matière plus rapidement ou plus lentement que leurs pairs, selon leur compétence attestée. Dans l'ÉACM, considérée comme un modèle hybride de l'ÉAC, les élèves n'ont pas forcément l'occasion d'obtenir leur diplôme avant leurs pairs. En effet, si les étudiants maîtrisent plus tôt que prévu l'ensemble des compétences requises, ils sont alors dirigés vers des expériences supplémentaires d'apprentissage (p. ex., des expériences de sous-spécialisation). Les élèves peuvent également prendre davantage de temps pour manifester la compétence, si besoin est.

Éléments à prendre en considération

L'apparition de l'ÉAC en Amérique du Nord tombe à point, compte tenu qu'elle peut potentiellement remédier aux pénuries actuelles et prévues de compétences et qu'elles comportent intrinsèquement un mécanisme de responsabilisation : de cette façon, tous les diplômés atteignent des jalons explicites de compétence. Pendant que nous envisageons les possibilités d'application de l'ÉAC en Ontario, les professeurs et décideurs ontariens doivent tenir compte de plusieurs leçons importantes et questions demeurées sans réponse.

Marché cible

Il semble que l'ÉAC ait servi essentiellement à l'attention de certains groupes cibles d'étudiants, tout particulièrement ceux dont les aspirations et les buts professionnels sont limpides. De plus, l'une des

composantes les plus attrayantes du modèle d'ÉAC consiste en sa capacité à répondre aux besoins des étudiants adultes qui cherchent à obtenir, à peu de frais et à court terme, un titre d'études et qui nécessitent de la souplesse dans leur cheminement d'apprentissage. Sur ce plan-là, la structure des programmes d'ÉAC semble être parfaitement à l'avantage des adultes ayant des responsabilités familiales et professionnelles, des étudiants qui pourront devoir interrompre leurs études puis les reprendre à intervalles irréguliers. Cette structure est également à l'avantage des étudiants adultes qui, parce qu'ils ont par le passé fait des études ou acquis une expérience professionnelle, peuvent faire état d'un apprentissage préalable qui coïncide partiellement avec les compétences liées aux cours [d'après Parsons, Mason et Soldner (2016)]. De telles caractéristiques donnent à penser que les programmes d'ÉAC sont utiles et prometteurs aux yeux des étudiants adultes ou des travailleurs qui ont perdu leur emploi et nécessitent une amélioration ou une mise à niveau sur le plan professionnel [d'après les American Institutes for Research (2018)]. Actuellement, ce groupe d'étudiants est mal servi au Canada; or, il est à prévoir que la demande s'accroîtra forcément si les prévisions de pertes d'emploi pour cause d'automatisation ou des lacunes prévues dans les compétences au sein d'une économie axée sur le savoir finissent par se concrétiser. Voilà qui donne également à penser que les fournisseurs de services d'éducation au diapason des besoins de ces travailleurs pourront mieux tirer parti des possibilités offertes par l'ÉAC que les établissements ordinaires d'enseignement postsecondaire au Canada.

L'élève qui sait se motiver sera potentiellement séduit à l'idée de mener à bien la matière en toute autonomie, mais ce modus operandi est « potentiellement dangereux pour les étudiants qui gagneraient grandement à obtenir un apprentissage et un soutien à caractère social » [d'après Baker (2015)]. En effet, certaines personnes interviewées ont émis des réserves face à l'offre d'un type de programme autodirigé à

« L'ÉAC constitue une occasion pour les étudiants qui pensent n'avoir ni le temps, ni les moyens d'étudier ».
— C-BEN

l'élève type de niveau postsecondaire, fraîchement émoulu de l'école secondaire, sans expérience au niveau postsecondaire ni sur le marché du travail. Une personne interviewée à l'Université de Toronto a expliqué pourquoi la démarche d'ÉAC convient davantage aux étudiants dans les programmes de formation professionnelle : « l'ÉAC fonctionne chez l'étudiant dont le comportement cible est très limpide et facile à mesurer... le programme [de premier cycle] que nous offrons consiste davantage en la mise en pratique d'un ensemble interrelié de compétences et de capacités ». Il existe quelques exemples de programme d'ÉAC de premier cycle en formation générale (de plus, l'Association des facultés de médecine du Canada a recommandé l'adoption d'une démarche axée sur les compétences dans la formation de premier cycle en médecine au Canada⁷), mais les programmes d'ÉAC sont en grande majorité conçus pour les étudiants adultes au sein des programmes de formation professionnelle. Compte tenu de cet état de choses, les personnes que nous avons interviewées ont semblé indiquer que le modèle d'ÉAC pourrait facilement

⁷ Le programme menant au grade en médecine est dit « de premier cycle », mais il s'agit en réalité d'un programme de deuxième cycle partout au Canada, à l'exception du Québec.

s'étendre à un programme de cycle supérieur ou de formation professionnelle comme le droit ou le génie civil, mais qu'il serait difficile de l'instaurer dans les programmes de premier cycle.

Bien que le marché de l'ÉAC soit relativement restreint, celui du développement des compétences englobe presque tout le monde. Il s'agit d'éléments d'ÉAC que tous les étudiants jugeront attrayants, et nous les décrivons en détail ci-après dans le cadre de notre discussion sur la transposabilité.

Coût

Une autre composante attrayante des programmes d'ÉAC se situe dans la possibilité d'épargner : les programmes d'ÉAC peuvent-ils fournir concrètement aux étudiants des titres d'études de qualité et à prix moindre que les programmes ordinaires? Malheureusement, la recherche empirique à propos du coût des programmes d'ÉAC est relativement restreinte, que ce soit du point de vue des étudiants ou des établissements d'enseignement.

Point de vue des étudiants

Il n'existe pas d'analyses à grande échelle des coûts de l'ÉAC du point de vue des étudiants, mais les American Institutes for Research (AIR) ont procédé à une étude de recherche comparative dans laquelle sont examinés les coûts à assumer par les étudiants dans six programmes d'ÉAC. Il appert que les droits de scolarité cumulatifs moyens (nonobstant la structure des coûts, axée sur les cours, les compétences ou une période de paiement déterminée) des étudiants dans les programmes d'ÉAC étaient passablement inférieurs. Les AIR ont souligné que l'étude portait essentiellement sur des étudiants ayant accéléré le déroulement de leur programme [d'après Parsons et al. (2016)].

De telles constatations vont de pair avec l'hypothèse selon laquelle, dans un contexte où le prix pour chaque crédit entre les programmes ordinaires et d'ÉAC est semblable, les programmes d'ÉAC permettront alors de réduire les coûts (dont les coûts de renonciation) chez les étudiants qui sont en mesure de mettre en application l'apprentissage fait au préalable et de progresser rapidement dans la matière et les évaluations. En ce qui touche les programmes qui proposent des frais d'inscription en lien avec l'« apprentissage intensif », où les étudiants acquièrent le plus grand nombre de crédits possible durant une période de paiement déterminée, les étudiants compétents devraient être en mesure d'abaisser le prix/crédit au fur et à mesure qu'ils acquièrent des crédits. Par contre, les étudiants qui n'ont ni apprentissage préalable, ni la capacité de se motiver, à titre d'exemple, risquent de progresser relativement lentement tout au long d'un programme d'ÉAC, de sorte que le prix du titre d'études dépassera celui d'un titre d'études équivalent à l'issue d'un programme ordinaire [d'après Kelchen (2015)].

« Nous offrons sur six mois un apprentissage intensif moyennant un tarif uniforme de 3 000 \$, lequel englobe les manuels scolaires, les frais de diplomation et les frais d'inscription. Nos étudiants ont tendance à mener à bien de 10 à 15 crédits/inscription, de sorte que notre prix est inférieur à celui d'un programme ordinaire »
— Université Northern Arizona

Point de vue des établissements d'enseignement

Bien que nous ne puissions indiquer avec certitude en quoi consiste le coût de mise en œuvre d'un programme d'ÉAC, nous pouvons faire part de l'avis de nombreuses personnes interviewées ayant affirmé que l'instauration de programmes d'ÉAC s'est révélée une sage décision financière pour leur établissement d'enseignement. Selon une personne interviewée, son établissement d'enseignement avait atteint le seuil de rentabilité puis s'était mis à toucher des revenus croissants des années plus tôt que prévu grâce aux programmes d'ÉAC.

Remarque au sujet du coût et de la qualité

Les personnes interviewées nous ont appris que si les établissements d'enseignement doivent s'efforcer de tirer parti des épargnes offertes par la technologie, ils ne doivent pas pour autant sacrifier l'expérience pédagogique « humanisée ». Les programmes d'ÉAC qui fonctionnent bien proposent des services complets de soutien, dont des accompagnateurs pédagogiques proactifs qui vont s'enquérir de la situation des étudiants et, dans certains cas, leur recommander de sortir du programme autodirigé pour se réorienter vers un programme ordinaire axé sur les cohortes.

Parallèlement, presque toutes les personnes interviewées nous ont mis en garde contre les coûts élevés de lancement. En guide d'avertissement, elles nous ont révélé que la transition vers l'apprentissage axé sur la maîtrise des compétences passe par le développement substantiel du corps professoral et des membres du personnel et qu'une nouvelle technologie de gestion de l'apprentissage peut se révéler nécessaire⁸. Ce conseil revient constamment dans la documentation; un groupe appelé Public Agenda a sondé les établissements d'enseignement supérieur qui proposent des programmes d'ÉAC aux États-Unis pour constater que le coût des systèmes de données constituait le plus important obstacle à l'instauration de programmes d'ÉAC. Entre-temps, l'organisme rpk Group a servi la mise en garde suivante : « Bien que les investissements [dans les programmes d'ÉAC] puissent ultérieurement donner des rendements au chapitre de la croissance des revenus nets et de l'amélioration et la prestation des services, les établissements d'enseignement doivent prendre connaissance des coûts potentiels liés à la conversion vers des programmes d'apprentissage qui ne sont pas axés sur des notes lorsqu'ils tiendront compte de leur capacité à appuyer les modèles d'ÉAC » [d'après Desrochers et Staisloff (2016)].

Il est nécessaire d'intensifier les recherches pour concevoir les coûts à court terme et à long terme de l'instauration de programmes d'ÉAC du point de vue des établissements d'enseignement, de même que le coût réel d'obtention d'un titre d'études du point de vue des étudiants.

⁸ Souvent, l'infrastructure technologique des programmes ordinaires n'appuie pas les programmes qui ne s'inscrivent pas dans la session d'études type.

Qualité

Au début du présent document, nous avons convenu du fait que l'objectif fondamental de l'enseignement supérieur consiste à préparer les diplômés à la réussite. Il est donc fondamentalement important de savoir si les programmes d'ÉAC permettent de doter les étudiants des connaissances et compétences dont ils ont besoin pour réussir dans la vie, sur les plans personnel et professionnel. Ici encore, les recherches empiriques sont restreintes.

À partir des réponses à un sondage mené auprès des anciens de l'Université Western Governors (UWG) qui ont obtenu leur diplôme de 2013 à 2017, la firme Gallup a examiné les résultats (dont ceux sur le marché du travail et dans la vie, comme le mieux-être) des étudiants de l'UWG. Elle a comparé ces résultats avec les données de l'indice Gallup-Purdue, tout particulièrement les réponses au sondage des anciens élèves américains de niveau collégial qui avaient 18 ans ou plus à l'obtention de leur diplôme entre 2013 et 2016. Elle a constaté que le taux d'emploi à plein temps des diplômés de l'UWG surpassait celui des diplômés à l'échelle nationale de près de 20 % en moyenne. Elle a également vu que les étudiants de l'UWG avaient davantage tendance à faire état d'une réussite sociale et financière et étaient « davantage susceptibles que leurs pairs du groupe témoin d'occuper des emplois tout à fait en phase avec leurs études de premier cycle, de s'investir au travail et d'estimer que l'emploi qu'ils occupaient leur convenait parfaitement » [d'après Gallup (2018)].

De son côté, la Texas Public Policy Foundation a comparé les résultats relatés par les diplômés des programmes d'ÉAC en enseignement, en sciences infirmières et en leadership organisationnel avec ceux des diplômés de programmes ordinaires équivalents. Bien que les caractéristiques démographiques des programmes d'ÉAC compliquent la comparaison avec les programmes ordinaires (les étudiants des programmes d'ÉAC tendent à être plus vieux et à posséder une expérience professionnelle plus étendue que ceux des programmes ordinaires), l'étude a permis de constater que les diplômés des programmes d'ÉAC ont dit se sentir au moins aussi aptes au travail, sinon plus. Ces diplômés ont également fait état de salaires moyens supérieurs à ceux de leurs homologues diplômés de programmes ordinaires [d'après Lindsay, Goldman, Long et Leone (2018)]. Dans une autre étude, les étudiants des programmes d'ÉAC avaient l'intime conviction de se conformer à des normes supérieures à celles de leurs pairs dans les programmes ordinaires, et ils estimaient que la rigueur du processus d'évaluation ainsi que l'intégration de tâches authentiques en lien avec le travail les plaçaient dans une position favorable pour obtenir de meilleurs résultats d'emploi [d'après Wang (2015)].

La réussite des étudiants dépend également des points de vue des employeurs. Les diplômés des programmes d'ÉAC possèdent-ils les compétences nécessaires pour réussir dans la profession de leur choix? Selon les auteurs McClarty et Gaertner, la réponse est fonction de la qualité des évaluations utilisées dans les programmes d'ÉAC afin de décider de ceux qui obtiendront un titre d'études [d'après McClarty et Gaertner (2015)]. Voilà qui fait comprendre l'importance de disposer d'outils d'évaluation valides et fiables et de niveaux de rendement adéquatement jalonnés qui permettent une mise en correspondance avec la maîtrise du monde concret... ce qui requiert la participation des employeurs à titre de partenaires dans le développement des programmes.

Il est nécessaire de mieux concevoir comment les étudiants vivent au quotidien les éléments de l'ÉAC, à savoir l'apprentissage, l'évaluation et la progression. Les recherches sur les façons par lesquelles les étudiants naviguent concrètement dans de tels modèles se révéleront tout particulièrement importantes

« Les employeurs ont perçu une valeur ajoutée et une amélioration à la qualité du travail. Pour leur part, les étudiants perçoivent une concordance directe entre les notions apprises et les tâches exécutées dans leur emploi ».

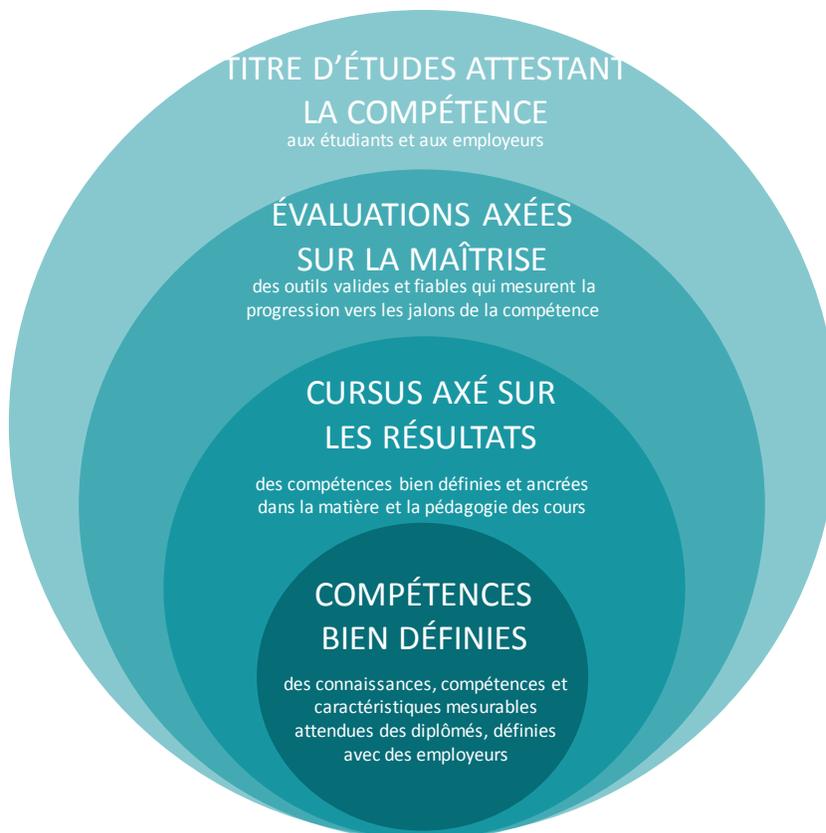
— *Université Southern New Hampshire*

pendant que les établissements d'enseignement mettent ceux-ci en œuvre.

Caractère transposable

Les programmes d'ÉAC sont structurés de façon à aider les étudiants à acquérir à leur propre rythme des compétences clairement définies et à leur donner une rétroaction à intervalles réguliers. Les diplômés des programmes d'ÉAC savent clairement ce qu'ils connaissent et peuvent faire. De plus, les employeurs ont la preuve qu'un candidat prospectif à l'embauche maîtrise l'ensemble complet des compétences attestées par le grade. Ce sont là des caractéristiques souhaitables dans un modèle d'éducation; nonobstant la nécessité ou non pour les établissements d'enseignement de l'Ontario de chercher à répondre à la pleine gamme de critères qui font qu'un programme entre dans la catégorie d'ÉAC, il ne fait pas de doute que les étudiants du système ontarien de l'enseignement supérieur tireraient parti des éléments de cette démarche, tout particulièrement en ce qui touche l'attention accrue prêtée au développement des compétences.

Graphique 2 : Éléments de l'éducation axée sur les compétences qui peuvent être transposés



« L'ÉAC n'a rien de sorcier. Elle peut servir dans la plupart des contextes pédagogiques ».
— La faculté de médecine de l'Université Queen's

Comme le montre le graphique 2 (ci-dessus), nous estimons que les éléments de l'ÉAC les plus faciles à transposer sont l'énonciation des compétences, l'enseignement et l'évaluation en vue de la maîtrise des compétences, de même qu'un titre d'études limpide qui atteste la compétence.

Le gouvernement de l'Ontario a décrit les résultats d'apprentissage relatifs à l'employabilité qui sont exigés des diplômés d'études collégiales et il appuie les attentes en matière d'études de premier cycle ou de cycle supérieur à l'intention des diplômés d'études universitaires. Outre l'énonciation de la façon dont les étudiants acquerront ces compétences tout au long de leur programme, les établissements d'enseignement doivent envisager une collaboration avec les employeurs afin d'intégrer en milieu de travail les compétences pertinentes à la discipline. Les personnes que nous avons interviewées semblent indiquer que les employeurs s'investissent avec enthousiasme dans les processus de conception des programmes et que leur

participation permet de se familiariser et d'être à l'aise avec l'idée d'embaucher des diplômés issus de programmes en particulier.

Outre l'énonciation claire des compétences et leur intégration aux cursus, nous invitons les professeurs à réfléchir à ce que signifie le fait de favoriser la maîtrise des compétences. Rappelons la réflexion de l'auteur Benjamin Bloom, selon laquelle la plupart des étudiants sont en mesure de maîtriser ce que nous devons leur enseigner, pour autant qu'ils disposent des ressources et du soutien qui conviennent. Cet auteur a invité les professeurs à structurer les évaluations et la rétroaction de manière à appuyer la réussite de chaque élève : « Si nous sommes efficaces dans notre enseignement, la répartition de la réussite devrait alors différer passablement de la courbe normale. En réalité, peut-être devrions-nous même insister sur le fait que nos efforts pédagogiques aient été *infructueux*, dans la mesure où la répartition de la réussite correspond approximativement à une répartition normale » [d'après Bloom (1968), p. 2].

Enfin, nous percevons une possibilité exceptionnelle de transposer le concept de titre d'études limpide. L'auteur Alan Harrison décrit bien le problème que pose le statu quo : « [...] le titre d'études accordé aux finissants et le relevé de notes connexe indiquent l'étendue des connaissances de l'étudiant par rapport à un contenu, mais ne communiquent pas directement aux employeurs de l'information sur son niveau de compétence ». Qui plus est, le relevé d'études ordinaire ne procure pas non plus aux étudiants un outil leur permettant de parler en toute confiance des connaissances ou des capacités acquises tout au long de leurs études [Harrison (2017)]. Un exemple inspirant à ce chapitre est celui du relevé de notes descriptif au Collège Alverno, dans lequel figure une description de la réussite de l'étudiant dans les huit capacités fondamentales enseignées (p. ex., la résolution de problèmes et la communication).

Il existe de nombreux moyens par lesquels « attester la compétence », comme le recours à d'autres types de relevés de notes ou les outils de rapport numériques (p. ex, les certificats numériques ou les portfolios électroniques) et, à notre sens, tant les étudiants que les employeurs gagneront beaucoup à y recourir.

Conclusion

Dans les programmes d'éducation axée sur les compétences, les étudiants obtiennent des crédits en fonction des connaissances et capacités attestées. Ces programmes, caractérisés par des résultats fixés en lien avec les attentes des employeurs, la reconnaissance de l'apprentissage fait au préalable et les calendriers souples d'apprentissage, sont tous particulièrement attrayants aux yeux des étudiants axés sur l'emploi qui cherchent à obtenir, à court terme et à faible coût, un titre d'études. L'ÉAC diffère en soi des démarches ordinaires en éducation par sa structure, dans laquelle les étudiants apprennent à leur rythme, ainsi que sa démarche axée sur la maîtrise des compétences en ce qui touche l'enseignement et l'évaluation.

L'apparition des programmes d'ÉAC en Amérique du Nord tombe à point, étant donné les réalités économiques mondiales en évolution. De nombreux travailleurs cherchent à étoffer leurs compétences et à changer de trajectoire professionnelle, et tel sera vraisemblablement le cas de nombreux autres travailleurs pendant que de nouvelles offres d'emploi apparaissent et qu'un nombre croissant de tâches routinières deviennent mécanisées. Entre-temps, les employeurs recherchent de plus en plus un effectif ayant des connaissances et capacités techniques ainsi que des compétences fondamentales et transposables comme la résolution de problèmes, la capacité de communiquer ainsi qu'une intelligence émotionnelle. Les programmes d'ÉAC présentent une démarche pour traiter les carences perçues dans les compétences et les pénuries particulières de main-d'œuvre par l'attention prêtée aux connaissances, aux compétences et aux caractéristiques nécessaires pour réussir dans un domaine donné. Il convient que les décideurs des établissements d'enseignement de l'Ontario envisagent l'adoption des éléments de ces programmes afin de bien répondre aux besoins d'un marché en croissance mais mal servi d'élèves adultes qui cherchent à progresser ou à changer d'orientation au sein du marché du travail.

Bien que le marché des programmes qui correspondent parfaitement à la définition d'ÉAC fourni dans le présent document soit relativement restreint, le marché du développement des compétences englobe tout le monde. À notre sens, il existe plusieurs éléments transposables du modèle axé sur les compétences et dont tous les étudiants bénéficieront, y compris l'énonciation claire des compétences liées à la l'employabilité et leur intégration aux cursus, la structure de l'apprentissage et des évaluations pour permettre à tous les étudiants de maîtriser les compétences définies, ainsi que la prestation aux étudiants d'un relevé de leurs réalisations où leurs compétences sont explicitement mentionnées.

Bibliographie

- American Institutes for Research (11 avril 2017), *A snapshot of postsecondary competency-based education students*. <https://www.air.org/resource/snapshot-postsecondary-competency-based-education-students>.
- Baker, R. B. (2015), *The student experience: How competency-based education providers serve students*, Washington, American Enterprise Institute, Center on Higher Education Reform. <https://www.aei.org/wp-content/uploads/2015/06/The-student-experience.pdf>
- Bloom, B. S. (1968), Learning for mastery. Instruction and curriculum. Regional Education Laboratory for the Carolinas and Virginia, Topical papers and reprints, numéro 1, dans *Evaluation Comment*, vol. 1 n° 2.
- C-BEN (2017), Quality principles and standards for competency-based education programs. http://www.cbenetwork.org/sites/457/uploaded/files/CBE17_Quality_Standards_FINAL.pdf
- Committee on Education and the Workforce (2017), PROSPER Act. <https://edworkforce.house.gov/prosper/>
- Desrochers, D. et R. Staisloff (2016), *Competency-based education: A study of four new models and their implications for bending the higher education cost curve*, rpk Group. https://www.insidehighered.com/sites/default/server_files/files/rpk%20GROUP_CBE_BusinessModelReport_Final%20for%20Release%2010_18_16.pdf.
- Etherington, Cait (22 avril 2018), « New Gallup study finds student satisfaction is above average at WGU », dans *ELearningInside News*. <https://news.elearninginside.com/new-gallup-study-finds-student-satisfaction-average-wgu/>
- Ferguson, P. C., Kraemer, W., Nousiainen, M., Safir, O., Sonnadara, R., Alman, B. et R. Reznick (2013), « Three-year experience with an innovative, modular competency-based curriculum for orthopaedic training », dans *Journal of Bone & Joint Surgery*, vol. 95 n° 21.
- First Financial Bank USA (2018), *What's the price tag for a college education*. https://www.collegedata.com/cs/content/content_payarticle_tmpl.jhtml?articleId=10064
- Gallup (2018), *Great jobs, great lives: Gallup study of recent Western Governors University alumni*. <https://www.wgu.edu/wgu/gallup-report-2018.pdf>
- Grant, R. (3 février 2016), « The US is running out of nurses », dans *The Atlantic*. <https://www.theatlantic.com/health/archive/2016/02/nursing-shortage/459741/>
- Harrison, A. (2017), *Habilités, compétences et titres d'études*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/Formatted_Skills%20Competencies%20and%20Credentials-f.pdf
- Institute for Competitiveness and Prosperity (2017), *The labour market shift: Training a highly skilled and resilient workforce in Ontario*. https://www.competeprosper.ca/uploads/The_labour_market_shift_in_Ontario_Sept_2017.pdf

- Kamenetz, A. (29 octobre 2013), « Are you competent? Prove it », *The New York Times*.
<http://www.nytimes.com/2013/11/03/education/edlife/degrees-based-on-what-you-can-do-not-how-long-you-went.html?pagewanted=all>
- Kelchen, R. (2015), *The landscape of competency-based education: Enrollments, demographics, and affordability*, American Enterprise Institute Series on Competency-Based Higher Education.
- Klein-Collins, R. (2013), *Sharpening our focus on learning: The rise of competency-based approaches to degree completion*, National Institute for Learning Outcomes Assessment.
<http://learningoutcomesassessment.org/documents/Occasional%20Paper%2020.pdf>
- Lindsay, T., Goldman, J., Long, P. et L. Leone (2018), *Career and financial outcomes of graduates of competency-based higher education programs*, Texas Public Policy Foundation.
https://www.scribd.com/document/375450785/2017-RR-08-CompetencyBasedEducationPart-I-CEF-GoldmanLindsay-SM#from_embed
- McClarty, K. L. et M. N. Gaertner (2015), *Measuring mastery: Best practices for assessment in competency-based education*, American Enterprise Institute Series on Competency-Based Higher Education.
- Mitchel, T. (16 juillet 2015), *Innovation and quality in higher education*, US Department of Education.
<https://blog.ed.gov/2015/07/innovation-and-quality-in-higher-education/>
- Montague, T., Nemis-White, J., Ayles, J., Martin, L., Adams, O. et A. Gogovor, (2017), *Access to health care in Canada: Yesterday, today and tomorrow*. http://www.mcgill.ca/hcic-sssc/files/hcic-sssc/access_to_health_care_in_canada_february_2017.pdf
- Nodine, T. R. (2016), « How did we get here? A brief history of competency-based higher education in the United States », dans *The Journal of Competency-Based Education*, vol. 1 n° 1, p. 5-11.
- OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) (2015), *Indicateurs de l'éducation à la loupe*, [http://www.oecd.org/fr/education/apprendre-au-dela-de-l-ecole/EDIF%2031%20\(2015\)--FR--Final.pdf](http://www.oecd.org/fr/education/apprendre-au-dela-de-l-ecole/EDIF%2031%20(2015)--FR--Final.pdf)
- OCDE (2017), *Regards sur l'éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE*, Paris, Éditions OCDE.
https://read.oecd-ilibrary.org/education/Regards-sur-l-education-2017_eag-2017-fr#page1
- Office of the US Department of Education (13 mars 2013), *Applying for Title IV eligibility for direct assessment (competency-based) programs*. <https://ifap.ed.gov/dpclatters/GEN1310.html>
- Parsons, K., Mason, J. et M. Soldner (2016), *On the path to success: Early evidence about the efficacy of postsecondary competency-based education programs*, Washington, American Institutes for Research. <https://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/Path-to-Success-Postsecondary-Competency-Based-Education-Programs-Oct-2016.pdf>.
- Public Agenda (2015), *Shared design elements and emerging practices of competency-based education programs*.
http://www.cbenetwork.org/sites/457/uploaded/files/Shared_Design_Elements_Notebook.pdf
- Collège royal des médecins et chirurgiens du Canada (2015a), *CanMEDS 2015, Le continuum de la compétence : La compétence par conception*.

Royal Roads University (2017), Values-based competencies.

https://humanresources.royalroads.ca/sites/default/files/uploads/values-based_competencies_2010.pdf

Spady, W. G. (1977), « Competency based education: A bandwagon in search of a definition », dans *Educational Researcher*, vol. 6 n° 1, p. 9–14.

Statistique Canada (6 septembre 2017), *Frais de scolarité pour les programmes menant à un grade, 2017-2018*. <https://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/170906/dq170906b-fra.htm>

Sullivan, S. C. et J. A. Downey (2015), « Shifting educational paradigms: From traditional to competency-based education for diverse learners », dans *American Secondary Education*, vol. 43 n° 3, p. 4-19.

The White House Office of the Press Secretary (22 août 2013), *Fact sheet on the President's plan to make college more affordable: A better bargain for the middle class*.

<https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2013/08/22/fact-sheet-president-s-plan-make-college-more-affordable-better-bargain->

University of British Columbia (décembre 2017), UBC Strategic Plan (Draft).

https://president3.sites.olt.ubc.ca/files/2017/12/StratPlan_Presentation_Dec2017_Draft_Version3a.pdf

Wang, J. (2015), *The student perspective on competency-based education: Qualitative research on support, skills, and success*, Young Invincibles. <http://younginvincibles.org/wp-content/uploads/2015/10/Young-Invincibles-CBE-Paper.pdf>

Forum économique mondial (27 juillet 2017), *Accelerating workforce reskilling for the fourth industrial revolution: An agenda for leaders to shape the future of education, gender and work*.

<https://www.weforum.org/whitepapers/accelerating-workforce-reskilling-for-the-fourth-industrial-revolution> (document en anglais seulement)

Annexe A : Affiliations des personnes interviewées

Collège Alverno
American Institutes for Research
Université Brandman
Competency-Based Education Network
Conseil des universités de l'Ontario
National Institute for Learning Outcomes Assessment
Université Northern Arizona
Université Queen's Faculté de médecine
Collège royal des médecins et chirurgiens du Canada
Université Southern New Hampshire
Université de Toronto Faculté de médecine et des innovations dans l'éducation de premier cycle
Université du Wisconsin, programme Flex
Université Western Governors
Collège Westminster



Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement
supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario