



Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario

Répercussions d'une transition vers l'enseignement en fonction des habiletés sur la productivité : analyse du contexte et examen de la documentation pertinente

Brian Abner, Oksana Bartosh et Charles Ungerleider,
Directions Evidence and Policy Research Group, s.r.l.,
avec l'aide de Robert Tiffin



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 :

Abner, B., Bartosh, O., Ungerleider, C., et Tiffin, R. (2014), *Répercussions d'une transition vers l'enseignement en fonction des habiletés sur la productivité : analyse du contexte et examen de la documentation pertinente*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

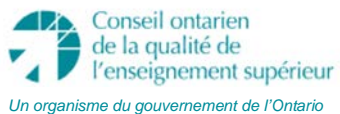


Table des matières

Résumé	4
Répercussions d'une transition vers l'enseignement en fonction des habiletés sur la productivité : analyse du contexte et examen de la documentation pertinente	9
Description du projet	9
Résultats de l'examen de la documentation	10
Concepts fondamentaux	10
Enseignement en fonction des habiletés	14
Avantages de l'EFH	17
Reddition de comptes	19
Critique de l'EFH	20
Efficacité de l'enseignement en fonction des habiletés	22
Résumé	24
Productivité	25
Analyse du contexte : études de cas	26
Université Western Governors	29
Université Southern New Hampshire (SNHU) : College for America (CFA) et école de commerce de la SNHU	38
Collège Alverno	44
Université Northern Arizona	48
Université King's College (KCU) – programme de travail social	51
Université DePaul – école du nouvel apprentissage (SNL)	53
Collège Excelsior	58
Application de la méthode de classement de l'EFH	62
Résumé des études de cas	64
Conclusions	70
Bibliographie	79

Liste des graphiques

Graphique 1 : Une hiérarchie des résultats de l'enseignement postsecondaire	12
Graphique 2 : Continuum des notes de l'EFH	74

Liste des tableaux

Tableau 1 : Une comparaison des éléments des programmes d'enseignement en fonction des structures ou processus et ceux en fonction des habiletés	16
Tableau 2 : Retombées fondamentales de la transition vers l'EFH sur les politiques.....	17
Tableau 3 : Continuum de l'EFH	25
Tableau 4 : Dimensions du modèle de prestation de l'enseignement.....	27
Tableau 5 : Mesures de soutien et rapports avec les mentors.....	34
Tableau 6 : Responsabilités pédagogiques à la WGU	37
Tableau 7 : Classements des programmes sur les continums de l'EFH	63

Résumé

Contexte et objectifs du projet

L'accroissement du système public d'enseignement postsecondaire de même que les coûts supplémentaires concomitants à cet accroissement suscitent des préoccupations considérables chez les gouvernements, où qu'ils soient. À ce chapitre, l'Ontario ne fait pas exception. L'innovation dans la prestation des programmes scolaires révèle la possibilité de maîtriser les coûts, d'améliorer la qualité et de rehausser la reddition de comptes. Le présent projet a pour but d'aider le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES) à bien comprendre la mesure dans laquelle une transition vers l'enseignement en fonction des habiletés pourra influencer sur le coût et la qualité des programmes, établissements et systèmes de l'enseignement supérieur et à examiner en quoi l'enseignement en fonction des habiletés pourra rehausser la productivité et la reddition de comptes des systèmes et établissements publics de l'enseignement supérieur.

Examen de la documentation

Afin d'évaluer l'incidence de l'enseignement en fonction des habiletés sur le coût et la qualité de l'enseignement postsecondaire, le groupe *Directions* a passé en revue la documentation théorique et empirique dans laquelle sont examinées l'élaboration et la mise en œuvre de programmes d'enseignement en fonction des habiletés au niveau postsecondaire. Nous avons également passé en revue la documentation empirique portant sur les changements relatifs à la rentabilité et à la productivité de l'enseignement postsecondaire¹.

Il ressort manifestement de l'examen de la documentation que les principaux aspects de l'enseignement en fonction des habiletés ne font pas consensus. Prenons à titre d'exemple la définition même d'habileté, notamment lorsqu'il faut appliquer celle-ci à un modèle d'enseignement en fonction des habiletés. Bien que les concepts de *compétence* et d'*habiletés* soient très répandus chez les établissements d'enseignement et les employeurs et qu'ils aient été traités dans la documentation de recherche, le sens lié à ces concepts varie grandement. La majorité des définitions actuelles décrivent les habiletés selon l'un des trois points de vue suivants :

- la conception des intrants : les habiletés sont perçues comme étant les caractéristiques sous-jacentes d'un particulier;
- la conception des extrants : les habiletés sont liées à un rendement ou comportement observable;
- la conception des normes : les habiletés sont comprises par rapport à la qualité ou à la norme du résultat dans le rendement du particulier.

Dans les définitions des habiletés selon la conception des intrants, on cherche à décrire les connaissances, les compétences et les capacités (c.-à-d. les intrants) dont le particulier a besoin afin que son rendement soit efficace et satisfaisant, tandis que dans celles liées à la conception des extrants ou des normes, on prête attention aux tâches qu'un « particulier habile » devra être en mesure d'exécuter pour manifester son habileté ou obtenir l'agrément à ce chapitre.

Les points de vue diffèrent également sur les moyens d'effectuer une transition qui va de l'« habileté » comme principe qui sous-tend un système de prestation scolaire à l'habileté à titre de composante dans un

¹ Le document s'y rapportant – The Economics of Productivity in Post-Secondary Education: A review of the theoretical and empirical literature – figure dans le site Web du groupe *Directions*, au www.directions-eprg.ca (en anglais seulement)

système de prestation scolaire concret. Notre examen s'étend à la recension de plusieurs principales caractéristiques des habiletés qui servent de piliers aux modèles d'enseignement en fonction des habiletés.

Les caractéristiques qui sont généralement reconnues pour permettre d'établir la distinction entre l'enseignement en fonction des habiletés comme système de prestation scolaire et les modèles types de prestation scolaire (selon les structures ou processus) se révèlent particulièrement intéressantes.

- Les programmes d'enseignement en fonction des habiletés (EFH) reposent sur des résultats ou habiletés de l'étudiant énoncés avec exactitude et qui indiquent précisément ce que l'étudiant sera en mesure d'exécuter une fois le programme mené à bien. Par contraste, il est possible que les résultats des programmes types ne soient pas précisés, voire pas mentionnés du tout.
- Les programmes d'EFH sont structurés en fonction d'activités d'apprentissage des étudiants conçues avec soin. Ces programmes permettent aux étudiants d'interrompre l'enseignement, de l'accélérer ou de le répéter, et ils leur procurent de nombreuses possibilités de recevoir de la rétroaction et de modifier leur rendement. Par contraste, les programmes types dépendent fortement de l'enseignement donné par un chargé de cours; ces programmes ne procurent aux étudiants qu'une maîtrise limitée, voire nulle, sur la cadence de l'enseignement et peu de rétroaction, comparativement aux programmes en fonction des habiletés.
- Les programmes d'EFH permettent souvent aux étudiants de maîtriser pleinement une tâche avant de passer à une autre, tandis que les programmes types consacrent habituellement à peu près le même temps à chaque unité ou bloc d'enseignement, ce qui exige des étudiants qu'ils passent d'une unité ou d'un cours à l'autre en tant que groupe.
- Les programmes d'EFH exigent des particuliers qu'ils exécutent les tâches selon un niveau élevé de qualification par rapport à une norme établie dans un « contexte apparenté à l'emploi avant d'obtenir les crédits », tandis que les programmes types permettent aux étudiants de passer à l'unité d'enseignement suivante même s'ils ont franchi de justesse un certain seuil évalué au moyen de tests crayon-papier.
- Les programmes d'EFH procurent des possibilités poussées en milieu de travail sous forme de stages, d'apprentissage coopératif et d'ateliers, et ils favorisent la mise en œuvre de diverses évaluations concrètes et apparentées au travail. Si certains éléments des partenariats entre l'université et le milieu de travail pourront également figurer dans les programmes types d'enseignement, un tel lien est explicitement inhérent à l'EFH.
- Les programmes d'EFH peuvent se démarquer par les rôles que jouent les habiletés dans le cursus propre à l'établissement : certains établissements d'EFH s'appuient sur les habiletés dans le contexte de leur régime de cours, tandis que d'autres établissements d'EFH orientent leur cursus général en fonction des cadres d'habiletés.

La documentation permet de discerner plusieurs avantages perçus de l'EFH pour les étudiants et les établissements. Parmi ceux-ci, il y a la transparence et la reddition de comptes, le transfert possible de crédits d'un programme ou établissement d'EFH à l'autre, la pertinence quant aux besoins du marché du travail, l'attention prêtée aux besoins des étudiants en particulier, de même que la reconnaissance des expériences et connaissances antérieures que les étudiants apportent aux programmes. Cependant, la méthode d'EFH a également suscité la critique chez les chargés de cours et chercheurs, notamment des préoccupations en ce qui touche : 1) les variations et le manque de cohérence dans la conceptualisation des compétences; 2) la pression accrue exercée sur les établissements afin qu'ils décernent rapidement des grades aux étudiants, même si ces derniers risquent de ne pas pouvoir manifester les habiletés requises; 3) la difficulté de saisir dans un programme d'EFH la complexité et la diversité des activités professionnelles; 4) le caractère réducteur des profils et cursus ayant trait aux habiletés; 5) le recours excessif à l'uniformisation des habiletés; 6) la difficulté de concevoir des activités d'apprentissage qui portent sur les habiletés; 7) les préoccupations quant au manque de connaissances des chargés de cours en ce qui touche les pratiques pédagogiques opportunes au nouveau contexte; 8) la conception chronophage et à forte intensité de main-d'œuvre de l'évaluation dans l'EFH.

Toujours dans la documentation, il est opportun de souligner que les recherches relatives à l'efficacité de l'EFH comme modèle de prestation des programmes scolaires sont limitées. Bien que l'enseignement en fonction des habiletés ait fait l'objet d'études à l'échelle de cours en particulier, peu de chercheurs ont tenté d'examiner les résultats de l'EFH sous l'angle élargi du programme, de l'établissement, ou du secteur postsecondaire. Nous avons trouvé des études qui relatent des anecdotes sur les avantages d'une initiative d'EFH, mais il existe peu de données empiriques ayant trait au rendement ou au coût de l'enseignement en fonction des habiletés en guise de mode de prestation des programmes scolaires. Notre enquête va dans le sens d'une étude empirique plus exhaustive à ce chapitre.

Un autre fait ressort de la documentation et de nos études de cas : il n'est pas utile de qualifier d'EFH ou de non-EFH les programmes d'enseignement en fonction des habiletés à l'échelle du secteur universitaire. Il serait plus approprié de reconnaître l'existence d'un continuum et le fait qu'un programme pouvant se rapporter à l'EFH peut comporter des éléments liés à l'enseignement type qui n'est pas en fonction des habiletés (le non-EFH). Pour exprimer cet état de choses, nous avons conçu une matrice permettant de saisir sept caractéristiques relatives à l'enseignement en fonction des habiletés. Les programmes particuliers (p. ex., ceux qui font partie de nos études de cas) peuvent être différenciés par leur situation, pour chacune des sept composantes, dans un continuum entre l'EFH et le non-EFH. À partir de l'information tirée de documents publics, de l'enquête et des entrevues, nous avons constitué un tableau permettant de repérer, pour chaque établissement et chacune des sept caractéristiques, la situation du programme dans le continuum entre l'EFH et le non-EFH. Après avoir attribué une note à chaque point dans le continuum, nous avons pu également déterminer la « note de l'EFH » moyenne de chaque établissement.

Productivité et efficacité

Nous avons également procédé à un examen de la documentation afin d'envisager le potentiel que présente un système de prestation scolaire comme l'enseignement en fonction des habiletés quant à la génération de « gains d'efficacité » ou de « gains de productivité » dans le secteur postsecondaire. Comme nous l'avons souligné au préalable, un examen exhaustif de la documentation théorique et empirique sur les enjeux économiques de la productivité et de l'efficacité, ainsi que des études relatives à la productivité dans le secteur postsecondaire, figure au sein d'une étude distincte et complémentaire au présent examen de l'enseignement en fonction des habiletés. Nous y présentons un examen approfondi de la théorie sur la production et de son importance pour comprendre la productivité relative au secteur postsecondaire et orienter les travaux en économétrie sur l'efficacité dans ce secteur. La théorie économique, laquelle permet de repérer les principales sources de croissance de la productivité, est à la source d'une méthode servant à évaluer dans l'EFH le potentiel de créer des gains d'efficacité. Dans l'annexe B, nous analysons la conception de notre outil d'enquête afin d'obtenir de l'information quant à la concrétisation ou non de gains de productivité.

À partir des établissements sondés, nous avons reçu huit réponses (et mené des entrevues de suivi). Il en est ressorti plusieurs conclusions :

- L'enseignement en fonction des habiletés influe sur la productivité essentiellement dans les domaines de la planification des programmes, de la mise au point du cursus, de la prestation des programmes et de l'évaluation des étudiants.
- Au sein des domaines où l'EFH était réputé présenter le potentiel le plus élevé de croissance de la productivité, d'après les réponses à l'enquête, les principales sources des gains de productivité étaient, dans l'ordre : la reproduction des pratiques exemplaires, le rehaussement de la qualité des titulaires d'un grade, de même que le recours amélioré aux technologies actuelles.
- Dans l'ensemble, les coûts des programmes d'enseignement en fonction des habiletés étaient réputés s'apparenter à ceux des programmes types d'enseignement. Les répondants ont affirmé que les coûts de l'EFH étaient inférieurs en ce qui touche les coûts relatifs aux chargés de cours, dont les

coûts de l'enseignement direct, le temps consacré par les chargés de cours (p. ex., communications, discussions en ligne), et la supervision des étudiants. Par contre, ils ont jugé que les coûts de mise à niveau des cours (actualisation du matériel didactique, reconception des cours) étaient supérieurs dans les programmes d'EFH.

Analyse du contexte

Pour compléter l'examen de la documentation sur l'enseignement en fonction des habiletés et obtenir des renseignements précis à propos des programmes de niveau postsecondaire qui font appel à la méthode d'EFH, le groupe *Directions* a procédé à l'analyse du contexte d'un échantillon de programmes d'EFH. Outre la documentation du domaine public sur les programmes, nous avons créé un outil d'enquête permettant de mettre en comparaison les modes de prestation scolaire dans les programmes de l'enseignement en fonction des habiletés et les programmes type d'enseignement, puis de fournir de l'information sur le besoin de consacrer des ressources accrues ou moindres aux programmes d'EFH. L'enquête a permis d'approfondir cinq dimensions que nous avons décelées dans les systèmes de prestation des programmes scolaires au sein de l'enseignement postsecondaire. Ces dimensions sont les suivantes : 1) la création et la mise au point des programmes et cursus; 2) la prestation des programmes et les pratiques pédagogiques; 3) l'évaluation des étudiants; 4) les services de soutien aux étudiants et aux professeurs; 5) l'administration, les ressources et les fonds ou finances des établissements. Nous avons mené des entrevues de suivi après avoir obtenu les premiers résultats de l'enquête. Les programmes ayant répondu à l'enquête étaient les suivants :

- l'Université Western Governors (WGU);
- le College for America (CFA) à l'Université Southern New Hampshire (SNHU);
- l'école de commerce de l'Université Southern New Hampshire (SNHU), dont le modèle d'EFH hybride consiste en une option de programme d'EFH intégrée à une école type de commerce;
- le Collège Alverno;
- le programme d'apprentissage personnalisé à l'Université Northern Arizona (NAU);
- le programme de travail social à l'Université King's College (KCU) de London (Ontario);
- le Collège Excelsior d'Albany (New York), lequel propose des programmes en ligne et en fonction des habiletés menant à des grades d'associé et de baccalauréat en techniques infirmières.

Même chez les huit établissements sondés, nous constatons une diversité considérable dans certains des paramètres fondamentaux qui différencient les programmes d'EFH. Ces paramètres englobent notamment ce qui suit : 1) l'architecture de l'enseignement en fonction des habiletés dans les établissements; 2) la taille des programmes; 3) les destinataires; 4) les grades offerts; 5) les modes pédagogiques; 6) les domaines des programmes. Voilà qui semble indiquer une certaine souplesse dans l'éventualité où une administration souhaiterait promouvoir ou mettre en place des programmes d'EFH. Par contre, les enquêtes portent à croire que cette souplesse résulte de l'effritement de la démarcation entre les programmes d'enseignement en fonction des habiletés et les programmes types d'enseignement. Il se peut que des rajustements aux programmes types d'enseignement permettent d'obtenir les objectifs recherchés sans qu'il n'y ait lieu de mettre en place de nouvelles structures de prestation scolaire.

Conclusions

En guise de conclusions, le document présente certaines mises en garde dans la prise en compte de la politique publique relativement à l'enseignement en fonction des habiletés.

- La structure génétique complète de l'enseignement en fonction des habiletés suscite l'attente selon laquelle on peut compter sur celui-ci pour inculquer des compétences et des habiletés propices à l'employabilité, mais il n'y a pas d'éléments d'information exhaustifs qui permettent d'étayer cette présomption.

- Il existe des différences structurelles entre les États-Unis et l'Ontario, ce qui porte à croire que les destinataires de l'EFH aux États-Unis sont, pour l'Ontario, ou bien pas assez considérables, ou bien déjà servis. Voilà une mise en garde importante lorsque viendra le temps de prendre en compte les coûts fixes liés au lancement et au fonctionnement d'un programme d'EFH.
- Pour que l'enseignement en fonction des habiletés comporte une incidence appréciable sur la productivité et les coûts du secteur postsecondaire, il faudra proposer des programmes d'enseignement en fonction des habiletés à la cohorte d'âge postsecondaire type ainsi que dans les domaines des arts libéraux, des lettres et sciences humaines, des sciences sociales, et des sciences physiques et de la nature.
- Des difficultés risquent vraisemblablement de survenir lors de l'instauration à grande échelle nécessaire de l'enseignement en fonction des habiletés.

Compte tenu des points susmentionnés, peut-être vaudrait-il mieux prêter attention à la mise en œuvre de moyens pour révéler aux intervenants les habiletés intégrées aux programmes menant à un grade de baccalauréat.

Répercussions d'une transition vers l'enseignement en fonction des habiletés sur la productivité : analyse du contexte et examen de la documentation pertinente

Description du projet

L'accroissement du système public d'enseignement postsecondaire de même que les coûts supplémentaires concomitants à cet accroissement suscitent des préoccupations considérables chez les gouvernements, où qu'ils soient. En effet, le ministère de la Formation et des Collèges et Universités (MFCU) de l'Ontario a constaté que « les systèmes d'éducation postsecondaire du monde entier se transforment rapidement en réaction aux conditions d'ordre social et économique et aux nouvelles réalités de l'apprentissage des étudiants. »² À ce chapitre, l'Ontario ne fait pas exception. Les options élargies quant aux titres de compétence, l'apprentissage à longue d'année, le transfert des crédits, l'apprentissage amélioré par la technologie, l'apprentissage expérientiel et entrepreneurial de grande qualité, de même que les titres de compétence axés sur les résultats comptent parmi les innovations traitées dans une analyse en vue de raffermir le réseau des universités et collèges de l'Ontario. En outre, le document du MFCU désigne l'un des avantages cruciaux attendus de l'innovation, dans lequel il souligne qu'« en raison du contexte budgétaire actuel et à mesure que l'on sort de la récession, il est nécessaire d'orienter le système public d'éducation postsecondaire de la province vers une réduction des dépenses » (p. 8).

L'une de ces innovations qui donne l'occasion d'accroître l'efficacité dans la prestation des programmes scolaires par les collèges et universités se rapporte à l'enseignement en fonction des habiletés. L'objet du présent projet consiste à aider le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES) à bien comprendre les piliers du modèle de l'enseignement postsecondaire en fonction des habiletés, à examiner l'enseignement en fonction des habiletés dans la pratique, et à tenir compte de ce que pourrait sous-entendre l'enseignement en fonction des habiletés relativement à la reddition de comptes des établissements et du secteur. Pour étudier ces enjeux, le groupe *Directions* a passé en revue la documentation et les recherches de nature théorique et empirique sur l'élaboration et la mise en œuvre de programmes d'enseignement en fonction des habiletés au niveau postsecondaire³. En guise de complément au présent examen, il y a une analyse du contexte des modèles d'enseignement en fonction des habiletés mis actuellement en pratique dans le secteur postsecondaire. De plus, histoire d'étudier le potentiel de l'enseignement en fonction des habiletés pour rehausser la productivité des réseaux et établissements de l'enseignement supérieur public, et d'étoffer notre analyse du contexte, nous avons passé en revue la documentation économique sur les coûts, l'efficacité et la productivité de l'enseignement postsecondaire⁴. Le projet permettra d'approfondir notre compréhension quant à la façon éventuelle d'effectuer une transition vers l'enseignement en fonction des habiletés (EFH) et à la mesure dans laquelle l'EFH pourra influencer sur le coût et la qualité des programmes, des établissements et des réseaux de l'enseignement supérieur.

² « Renforcer les centres de créativité, d'innovation et de savoir en Ontario », ministère de la Formation et des Collèges et Universités, 2012, p. 4.

³ Cet examen englobe des publications savantes accessibles par des bases de données en ligne (c.-à-d. ERIC, CBCA, Academic Search Premier, EBSCO en texte intégral), des sites Web, ainsi que des publications produites par le gouvernement, les universités et les organisations de recherche (documentation parallèle) parues après 1995. Une analyse détaillée des paramètres et processus d'examen de la documentation figure à l'annexe A.

⁴ Notre examen et notre analyse des enjeux économiques – sur les plans théorique et empirique – de la productivité dans l'enseignement postsecondaire se trouvent dans un article complémentaire distinct intitulé « The Economics of Productivity in Post-Secondary Education: A review of the theoretical and empirical literature » (article en anglais seulement), lequel figure dans le site Web du Groupe *Directions* au www.directions-eprg.ca (site en anglais seulement)

Résultats de l'examen de la documentation

Concepts fondamentaux

Il ressort de notre examen de la documentation ayant pour thème l'enseignement en fonction des habiletés que les concepts de « compétence » et d'« habileté », de même que la compréhension des objectifs liés à l'enseignement en fonction des habiletés, font l'objet d'une vaste gamme de définitions et d'interprétations. Nous avons également constaté que l'information sur la productivité de la méthode d'EFH est restreinte.

Définir la compétence et les habiletés

Les discussions relatives à la compétence n'ont rien d'inédit : elles peuvent remonter aux œuvres de Platon, voire au code d'Hammourabi (Mulder, Gulikers, Biemans et Wesselink, 2009). Les discussions en lien avec la compétence et notamment les habiletés voient le jour dans la documentation savante et professionnelle du 20^e siècle, à l'époque où les rédacteurs se sont mis à discerner les habiletés requises pour exercer différentes professions (p. ex., les sciences du comportement, le droit, les sciences de la gestion, l'administration publique, etc.) (Mulder et al., 2009). Bien que les concepts de « compétence » et d'« habiletés » aient fait l'objet d'une utilisation répandue par les établissements d'enseignement et les employeurs et d'une analyse dans la documentation de recherche, le sens donné à ces concepts varie considérablement.

En règle générale, nous constatons que les concepts de « compétences », d'« habiletés » et d'« habileté » sont employés de façon interchangeable. Tel n'est cependant pas toujours le cas. À titre d'exemple, les auteurs Mulder et al. (2009) établissent une distinction entre « compétence » et « habileté ». Ces auteurs définissent l'habileté comme étant « l'ensemble intégré de capacités (ou d'habiletés) qui consiste en des grappes de connaissances, de compétences et de comportements qui constituent des conditions nécessaires à l'exécution de tâches et à la solution de problèmes, de même qu'à la capacité de fonctionner efficacement (selon certaines attentes ou normes), dans le contexte d'une profession, d'une organisation, d'un emploi, d'un rôle ou d'une situation en particulier » (p. 757). Ils définissent les habiletés comme des éléments localisés de compétence, « lesquels peuvent être axés sur le comportement ou la tâche et comporter une signification dans un contexte spécifique et à un niveau suffisant de spécificité » (p. 758).

D'autres auteurs proposent une définition plus simple de l'« habileté », à savoir la capacité que possède un particulier ou la compétence qu'assimile une personne. Par exemple, l'auteur Boyzatis a défini l'habileté comme étant « une caractéristique sous-jacente d'une personne... une motivation, un trait de caractère, une compétence, l'aspect de l'image de soi ou de son rôle social, ou un corpus de connaissances » (Boyzatis, 1982, p. 21, cité dans Irwin, 2008, p. 63). Dans la même veine, les auteurs Carraccio, Wolfsthal, Englander, Ferentz et Martin (2002) décrivent l'habileté comme étant « un ensemble complexe de comportements qui repose sur les éléments des connaissances, des compétences, des comportements et de la « compétence » à titre de capacité personnelle » (p. 362). Pour leur part, les auteurs Albanese, Mejicano, Mullan, Kokotailo et Gruppen (2008) décrivent les habiletés sous l'angle des connaissances, des compétences, des comportements et des qualités personnelles qui sont essentiels à la pratique, tandis que l'auteur Frank (2005) dit des habiletés qu'elles sont des connaissances, des compétences et des comportements *d'importance* et *observables*. Néanmoins, d'autres sources mettent en relief le lien entre l'habileté et le rendement, ce qui porte à croire que les compétences, les connaissances et les comportements permettent à un particulier d'exécuter efficacement ses tâches professionnelles. Par exemple, l'auteur Whitcomb (2002) traite de l'exécution efficace des activités au sein d'une profession donnée, tandis que d'autres auteurs (p. ex., le National Center for Education Statistics [NCES] du U.S. Department of Education, 2002) désignent des « tâches spécifiques » qu'un particulier compétent sera en mesure d'exécuter. Dans leur examen de la documentation relative à l'enseignement en fonction des

habiletés en dentisterie, les auteurs Yip et Smales (2000) avancent également qu'un particulier devra être en mesure de mettre en application ces habiletés (connaissances, comportement professionnel, rendement fiable) « dans un cadre naturel et en toute autonomie » (p. 324), énoncé par lequel ils semblent vouloir évoquer des *contextes réalistes de pratique*.

Une troisième conception des habiletés porte sur les normes de rendement auxquelles un particulier devra satisfaire. Par exemple, dans le domaine de la médecine, l'auteur Whitcomb (2002) décrit l'habileté comme étant la capacité des praticiens à « donner des soins médicaux ou d'autres services professionnels, conformément aux normes de pratique mises en place par les membres de la profession et d'une façon qui cadre avec les attentes de la société » (p. 359). Dans son examen de la documentation sur l'enseignement en fonction des habiletés, l'auteure Hoffmann (1999) conclut que la majorité des définitions actuelles correspondent aux habiletés perçues sous l'un des trois angles suivants :

- la conception des intrants : les compétences à titre de caractéristiques sous-jacentes d'un particulier;
- la conception des extrants : les compétences en tant que rendement ou comportement observable;
- la conception des normes : les compétences correspondant à la qualité ou à la norme du résultat du rendement d'un particulier.

Les définitions de l'habileté en fonction des intrants ont pour objet de décrire les connaissances, les compétences et les capacités (c.-à-d. les intrants) dont le particulier a besoin pour donner un rendement efficace et satisfaisant, tandis que celles en fonction des extrants et des normes portent sur les tâches qu'un « particulier compétent » devra pouvoir exécuter pour manifester son habileté ou obtenir l'agrément à ce chapitre. Dans un article dont la parution est plus récente, les auteurs Chyung, Stepich et Cox (2006) font valoir qu'« une habileté comporte à la fois des moyens et une fin » (p. 307) : les *moyens* désignent les connaissances, les compétences et les capacités d'un particulier, alors que la *fin* désigne le rendement efficace dans les tâches ou l'exécution d'après les normes attendues en milieu de travail. Les auteurs Chyung et al. avancent en outre que « le concept d'*habileté* perd son véritable sens si la fin n'est pas prise en compte » (p. 307).

Dans leur examen de la documentation sur l'EFH, les auteurs Boritz et Carnaghan (2003) ont répertorié six continuums pour illustrer les différences entre les diverses définitions du concept d'habileté. D'après les auteurs, les définitions peuvent représenter les habiletés comme suit :

1. les seules compétences ou capacités par rapport à l'ajout d'attributs ou de traits personnels;
2. strictement en fonction des résultats par rapport à l'ajout des connaissances;
3. les activités ou compétences par rapport aux résultats de ces activités ou compétences;
4. les qualités nécessaires au rendement efficace par rapport au rendement supérieur;
5. généralement holistiques par rapport à atomistiques;
6. les qualités observables par rapport aux qualités cachées et implicites (p. 10).

Les auteurs Mulder et al. (2009) établissent la distinction entre « compétence » et « habileté ». Ils définissent l'habileté comme étant « l'ensemble intégré de capacités (ou d'habiletés) qui consiste en des grappes de connaissances, de compétences et de comportements qui constituent des conditions nécessaires à l'exécution de tâches et à la solution de problèmes, de même qu'à la capacité de fonctionner efficacement (selon certaines attentes ou normes), dans le contexte d'une profession, d'une organisation, d'un emploi, d'un rôle ou d'une situation en particulier » (p. 757). Par contraste, ils définissent les habiletés comme des éléments localisés de compétence, « lesquels peuvent être axés sur le comportement ou la tâche et comporter une signification dans un contexte spécifique et à un niveau suffisant de spécificité » (p. 758).

La discussion ci-dessus illustre la complexité des interprétations du concept d'« habileté » dans la documentation. Selon les buts et convictions de l'établissement ou de l'organisation, les concepteurs de la formation et des programmes pourront privilégier le caractère comportemental ou axé sur les tâches des

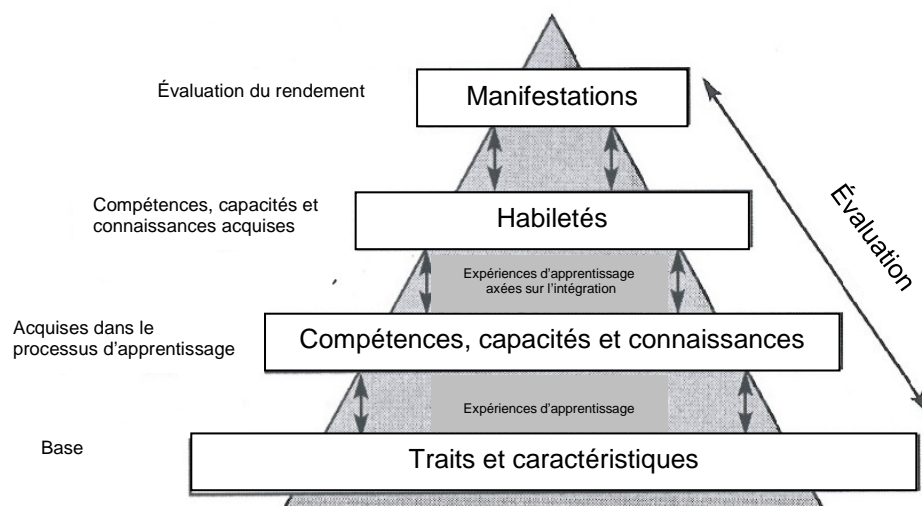
concepts d'habileté ou insister sur les attributs particuliers des élèves. Le choix de la définition pourra également influencer sur la justification du programme ou du cursus :

Si habileté rime avec rendement, le recours à la méthode sera alors justifié par l'amélioration, ou la modification de quelque façon que ce soit, du rendement de l'être humain. Si habileté rime avec normes ou qualité du rendement, la justification se rapportera alors à la normalisation des compétences, à l'élévation des normes, à l'instauration du changement ou à l'établissement de normes minimales de rendement. Si habileté rime avec attributs sous-jacents des particuliers, la justification consistera alors à établir le plan de cours ou le contenu de l'apprentissage qui débouchera sur un rendement satisfaisant (Hoffmann, 1999, p. 277).

En pratique, du moins dans la mesure où notre enquête l'a révélé, les établissements conçoivent leurs programmes en fonction des habiletés de façon à proposer un amalgame permettant l'acquisition d'attributs axés sur les tâches et particuliers. Les répondants ont, en majorité, dit de leurs programmes qu'ils portaient sur l'acquisition et la mise en application de compétences propres à la profession. L'acquisition d'attributs particuliers constituait un objectif important du programme mais, parallèlement, le but était de faire en sorte que les étudiants puissent exécuter efficacement certaines tâches et mettre concrètement en application les compétences tirées du programme.

Il ressort de la documentation que certains des concepts sont employés de façon interchangeable, notamment les concepts suivants : habileté; résultats; domaines; caractéristiques; et compétences. Afin de traiter une facette de cet enjeu, le National Center for Education Statistics (2002) a proposé un cadre en vue de différencier et de tirer au clair la terminologie relative aux résultats de l'enseignement postsecondaire (p. 8) (voir le graphique 1). Le rapport permet d'établir des distinctions entre : a) les traits et les caractéristiques; b) les compétences, les capacités et les connaissances; c) les habiletés; et d) les manifestations. Le cadre semble indiquer que les habiletés consistent en des « compétences, capacités et connaissances acquises » qui sont assimilées au moyen d'expériences d'apprentissage axées sur l'intégration et fondées sur les caractéristiques et traits propres à un particulier.

Graphique 1 : Une hiérarchie des résultats de l'enseignement postsecondaire



Source : Adaptation du NCES (2002)

Les « résultats de l'apprentissage » constituent un autre concept souvent employé comme synonyme d'habiletés. Bien qu'ils soient employés de façon interchangeable dans certains articles, nous estimons que ces concepts sont très différents et qu'il convient de ne pas les confondre. Si les résultats de l'apprentissage permettent de résumer les connaissances et les compétences qui devraient être acquises par les étudiants à l'issue d'un cours ou d'un programme, ils ne sont pas forcément liés au contexte ni à la pratique de la profession et ils peuvent être de nature plutôt générique. L'évaluation de ces résultats d'apprentissage peut varier et n'est pas obligatoirement axée sur le rendement. Autrement dit, l'enseignement en fonction des habiletés fait intervenir des résultats d'apprentissage, mais un programme ou un cursus où sont intégrés des résultats d'apprentissage ne va pas nécessairement englober ni refléter une méthode d'EFH. Les principales caractéristiques des habiletés figurent ci-après en résumé :

Les habiletés sont complémentaires. Elles consistent en des connaissances procédurales et déclaratives complémentaires qu'un particulier doit posséder afin d'exécuter certaines tâches ou activités (NCES, 2002).

Les habiletés peuvent servir de différentes façons. La même habileté peut servir à exécuter différentes tâches, en des contextes différents, et de différentes façons (Klein-Collins, 2012).

Les habiletés dépendent du contexte. Si certains auteurs préconisent la mise au point d'un ensemble général d'habiletés pouvant servir en divers contextes, une telle méthode risque de ne pas concorder avec le caractère contextuel des habiletés (Biemans et al., 2009). Employées en différents contextes, les habiletés pourront nécessiter différents ensembles de connaissances et de compétences. Les compétences telles que le leadership, la communication et le travail d'équipe pourront exiger des particuliers qu'ils possèdent différentes connaissances procédurales et déclaratives à appliquer en différents contextes (NCES, 2002; Yip et Smales, 2000). Par conséquent, comme les auteurs Biemans et al. (2009) le font valoir, « il convient toujours de percevoir les habiletés et les contextes de façon cohérente : faute de contexte, les habiletés deviennent trop génériques » (p. 268).

Compétents par rapport à experts. Les auteurs Chyung et al. (2006) établissent une distinction entre « particuliers experts » et « particuliers compétents », ce qui sous-entend que les universités doivent s'efforcer d'aider les étudiants à devenir compétents dans leur domaine d'exercice, mais que les étudiants pourront devoir poursuivre leur apprentissage pour devenir experts. Il se peut également que les niveaux de compétence manifestés par les étudiants varient (Klein-Collins 2012).

« *Moyens et fins* ». Conformément à l'analyse faite au préalable, le résultat de l'enseignement en fonction des habiletés consiste en la capacité d'exécuter des tâches et des activités dans un contexte professionnel concret.

Les habiletés en tant que mesure objective. L'auteure Klein-Collins (2012) fait valoir que les habiletés peuvent faire l'objet d'une mesure objective, contrairement aux résultats d'apprentissage génériques et abstraits ou à d'autres indicateurs comme les « heures de cours » qui peuvent comporter différentes significations dans différents établissements. Par conséquent, comme l'a avancé l'auteure Klein-Collins (2012, p. 9) « les habiletés... comportent bel et bien un sens inhérent ou une valeur objective. Pour cette raison, les cadres des habiletés fournissent une description digne d'intérêt quant à la signification d'un grade de niveau postsecondaire au chapitre de l'apprentissage réel par l'étudiant. »

Enseignement en fonction des habiletés

L'enseignement en fonction des habiletés, d'après l'auteur W.E. Blank (1982, p. vi), chef de file dans la promotion de l'EFH, repose sur deux principes. D'une part, la compétence de l'être humain correspond à la capacité d'exécution : « les connaissances, les comportements et l'effort ont peu de valeur s'ils n'entraînent pas de résultats. » D'autre part, « à peu près n'importe qui peut apprendre presque n'importe quoi s'il dispose d'un enseignement de qualité et d'assez de temps » (p. v).

L'auteur Blank, qui s'est intéressé aux programmes de formation et qui, en 1982, a passé en revue la documentation parue sur 20 ans à propos du domaine, établit une distinction entre les programmes types de formation et ceux en fonction des habiletés en fonction de quatre caractéristiques : 1) ce que les étudiants apprennent; 2) comment les étudiants apprennent; 3) le moment où les étudiants progressent d'une tâche à l'autre; 4) si les étudiants ont appris chaque tâche (Blank, 1982, p. 5). D'après lui, les programmes d'enseignement en fonction des habiletés s'appuient précisément sur des habiletés ou résultats énoncés et qui spécifient avec exactitude ce que l'étudiant sera en mesure de faire, une fois le programme mené à bien⁵. Par contraste, il est possible que les résultats des programmes types ne soient pas précisés, voire pas mentionnés du tout. Les sous-éléments des programmes types – cours, unités, blocs, etc. – « comportent peu de signification au sein de la profession ».

Toujours selon l'auteur Blank, les programmes types de formation dépendent en forte partie de l'enseignement donné par un chargé de cours. Ils ne procurent aux étudiants qu'une maîtrise restreinte, sinon nulle, sur la cadence de l'enseignement et donnent à ces derniers peu de rétroaction comparativement aux programmes d'enseignement en fonction des habiletés. Ceux-ci, d'après l'auteur Blank, sont structurés en fonction d'activités d'apprentissage soigneusement conçues pour les étudiants et qui permettent à ces derniers d'interrompre, d'accélérer ou de répéter l'enseignement, de sorte qu'ils disposent de plusieurs possibilités d'obtenir de la rétroaction et de modifier leur rendement.

Dans les programmes types de formation, on alloue habituellement à peu près le même temps à chaque unité ou bloc pédagogique et on s'attend des étudiants qu'ils passent d'une unité ou d'un cours à l'autre en tant que cohorte. Par contraste, les programmes d'enseignement en fonction des habiletés permettent souvent aux étudiants de maîtriser pleinement une tâche avant de passer à l'autre; le concept de cohorte ici n'est pas particulièrement pertinent. La notion d'« apprentissage assuré » de même que l'hypothèse selon laquelle tous les élèves peuvent acquérir une habileté ou maîtriser un corpus particulier de connaissances, malgré les différences manifestes chez ces derniers, influent fortement sur l'enseignement en fonction des habiletés. Par conséquent, la durée des études est une variable déterminée par l'étudiant plutôt que par l'établissement.

L'exigence aux termes de laquelle les particuliers exécutent des tâches à un niveau élevé de qualification par rapport à une norme établie dans un « contexte apparenté à l'emploi avant d'obtenir des crédits » joue un rôle fondamental dans les programmes d'enseignement en fonction des habiletés. Les programmes types de formation permettent aux étudiants de passer à l'unité suivante même s'ils n'ont atteint que péniblement un certain seuil évalué à l'aide des tests crayon-papier. À certains égards, parce qu'il met l'accent sur l'apprentissage appliqué au travail, l'enseignement en fonction des habiletés a souvent été perçu de façon distincte par rapport à l'enseignement en culture générale. Toutefois, il n'y a plus lieu d'établir cette distinction depuis que les programmes d'enseignement en fonction des habiletés sont passés au niveau universitaire. Des programmes tels que le *School for New Learning* au Collège Alverno ou à l'Université DePaul intègrent

⁵ La similitude entre « habiletés » et « résultats d'apprentissage » ne passera pas inaperçue. Les résultats d'apprentissage définissent habituellement ce que les étudiants devraient pouvoir réaliser, une fois l'activité menée à bien. Souvent, ces résultats ne sont liés ni à un contexte ni à une profession en particulier, et ils sont énoncés sous une forme plus générique.

de façon explicite les habiletés ancrées dans l'enseignement des arts libéraux. Par exemple, ces programmes exigent des étudiants qu'ils manifestent leurs habiletés quant à la capacité de communiquer, de raisonner et d'analyser, d'interagir avec autrui, et d'apporter une participation citoyenne efficace.

La caractéristique importante de l'EFH, mise en évidence dans presque chaque résumé des programmes et initiatives en la matière, se situe dans le lien entre le contexte de l'université et celui du milieu de travail. Pour faire en sorte que les étudiants assimilent les habiletés requises dans un contexte professionnel particulier, les programmes procurent des possibilités en milieu de travail sous forme de stages, d'apprentissage coopératif, et d'ateliers. Outre les possibilités d'apprentissage en des contextes du milieu de travail, on favorise dans les programmes d'EFH l'élaboration et la mise en œuvre de diverses évaluations concrètes et apparentées au travail (Calhoun, Vincent, Calhoun et Bransen, 2008). Les auteurs mettent particulièrement en évidence le recours aux observations et évaluations réfléchies, aux projets de groupe et d'équipe, de même qu'aux simulations axées sur des cas qui « concordent avec les milieux et difficultés de travail auxquels les étudiants feront face après avoir obtenu leur grade » (Calhoun et al., 2008, p. 30); cependant, l'article ne fournit pas de description détaillée sur de telles méthodes d'évaluation. Si certains éléments des partenariats entre l'université et le milieu de travail pourront également figurer dans les programmes types d'enseignement, un tel lien est explicitement inhérent à l'EFH.

L'auteure Klein-Collins (2012) voit des différences entre les types de programmes d'EFH fondés essentiellement sur les rôles joués par les habiletés dans le cursus de l'établissement. De façon précise, elle établit une distinction entre les établissements qui s'appuient sur les habiletés dans le contexte de leur régime de cours et des établissements où le cursus global repose sur les cadres d'habiletés. Dans les établissements de la première catégorie, les étudiants suivent des cours dirigés par un chargé de cours et fondés sur des heures de cours. Lorsque les habiletés sont définies à l'échelle de l'établissement, du programme ou du cours, les étudiants ont tendance à manifester ces habiletés en menant à bien le nombre requis de cours au moyen de diverses évaluations en fonction ou non des habiletés (y compris les évaluations d'apprentissage préalables). Par ailleurs, l'auteure Klein-Collins fait valoir que certains établissements s'appuient sur des « cadres d'habiletés comme outil pour ébranler par des moyens nouveaux et novateurs le cursus type de niveau collégial » (p. 14). Plutôt que de suivre des cours types (ou, dans certains cas, en plus des cours offerts), les étudiants devront possiblement s'investir dans des expériences indépendantes d'apprentissage et d'intégration dont la structure repose sur des habiletés.

D'après les auteurs Caraccio et al. (2002), pour comprendre les caractéristiques d'un programme d'EFH, mieux vaut le comparer à un programme type d'enseignement en fonction des structures ou des processus. Le tableau 1 (adopté des auteurs Caraccio et al., 2002) présentent un résumé comparatif des programmes d'EFH et de non-EFH dans le domaine de la médecine. Dans ce cas-ci, les auteurs prêtent attention à l'enseignement en médecine, mais des résultats semblables peuvent être observés dans d'autres domaines.

Tableau 1 : Une comparaison des éléments des programmes d'enseignement en fonction des structures ou processus et ceux en fonction des habiletés

Variable	Programme d'enseignement	
	Structure ou processus	Habiletés
Élément moteur du cursus d'études	Contenu – acquisition des connaissances	Résultat – application des connaissances
Élément moteur du processus	Enseignant	Élève
Voie d'apprentissage	Hiérarchique (enseignant => étudiant)	Non hiérarchique (enseignant ↔ étudiant)
Responsabilité du contenu	Enseignant	Étudiant et enseignant
But de l'activité d'enseignement	Acquisition des connaissances	Application des connaissances
Reddition de comptes	Il faut rendre des comptes sur la prestation de ressources cliniques et d'enseignement opportunes	Il faut rendre des comptes sur le rendement de l'élève en définitive
Expériences d'enseignement et d'apprentissage	Expérience préétablie en fonction de la discipline et du temps	Attention prêtée à la pertinence et à la cohérence, et lien avec la mise en pratique à l'avenir. Adaptation à chaque élève, selon le suivi de la progression
Outil d'évaluation caractéristique	Mesure subjective unique	Plusieurs mesures objectives (« portfolio d'évaluation »)
Outil d'évaluation	Indirect	Authentique (émulation des tâches concrètes de la profession)
Contexte d'évaluation	En retrait (<i>Gestalt</i>)	« Dans les tranchées » (observation directe)
Évaluation	Normative	Critérielle
Découpage de l'évaluation	De nature sommative	De nature formative
Achèvement du programme	Période fixe	Période variable

Remarque : Adaptation des auteurs Caraccio et al. (2002), Tannenbaum et al. (2011) et Weinberger et al. (2010)

Dans la même veine, les auteurs Biemans et al. (2009), qui citent les auteurs Wesselink, Mulder et Van den Elsen (2007), répertorient huit principes sous-jacents aux programmes exhaustifs d'EFH. Ces principes sont les suivants :

- Définition des habiletés de base.
- Apprentissage et évaluation (cursus) selon un ensemble de problèmes de base dans la profession.
- Évaluation continue des habiletés.
- Activités d'apprentissage où interviennent diverses situations authentiques.
- Évaluations intégrées qui traitent des connaissances, des compétences et des comportements.
- Participation des étudiants à l'autoresponsabilité et à la réflexion (ou l'autoréflexion).
- Rôles d'entraîneur et d'expert joués par les enseignants.
- Comportement axé sur l'apprentissage continu favorisé chez les étudiants.

Les auteurs Taber, Frank, Harris, Glasgow, Lobst et Talbot (2010) ont également examiné les caractéristiques fondamentales de l'EFH afin de répertorier les retombées fondamentales de la transition

allant des programmes types vers les programmes d'EFH sur les politiques. Ces auteurs ont décelé plusieurs retombées dont les établissements doivent tenir compte en de telles transitions : il faudra traiter ces retombées à l'échelle du programme, de l'enseignement et du système. Par exemple, afin de mettre en œuvre des programmes souples et axés sur les étudiants, les établissements devront tenir compte des enjeux liés à la rotation de la formation (les stages), de même qu'à l'attribution du personnel, du temps et des ressources nécessaires pour satisfaire aux besoins des étudiants. En outre, si l'attention est prêtée aux résultats et aux habiletés, les établissements et les organisations responsables de la délivrance des brevets et de l'agrément devront réexaminer leurs procédés d'évaluation et d'agrément. Le tableau 2 montre en résumé les retombées éventuelles de la transition vers l'EFH sur les politiques.

Tableau 2 : Retombées fondamentales de la transition vers l'EFH sur les politiques

Principes de base de l'EFH	Retombées sur les politiques	Sur le programme ou l'établissement, ou sur le système
Accent mis sur la souplesse et l'élève	Logistique de la prestation et des rotations de la formation Autres modèles de financement de l'éducation Retombées sur l'effectif et les ressources humaines	Programme ou établissement Système Système
Attention prêtée aux résultats, allant de la conception à l'évaluation des programmes	Manque de normes valides et fiables : il faut chercher à discerner et définir les connaissances et les habiletés. Retombées sur l'évaluation des programmes et l'agrément	Programme ou établissement Programme ou établissement
Nouveaux rôles de l'enseignant et de l'étudiant	Participation accrue du corps professoral Importance accrue accordée au perfectionnement du corps professoral	Programme ou établissement Programme ou établissement
Nouvelles méthodes d'évaluation	Besoin d'une méthode d'évaluation à la fois valide ou fiable et pragmatique	Programme ou établissement
Nouvelle définition de « compétence »	Le réductionnisme par rapport à l'excellence : équilibre entre les habiletés particulières et la compétence globale Demande d'une reddition de comptes accrue : définir la compétence par rapport à l'excellence. Compétence contextuelle, et retombées sur la pratique et l'autorisation d'exercer.	Programme ou établissement Système Système

Remarque: Adaptation des auteurs Taber et al. (2010)

Avantages de l'EFH

La documentation permet également de discerner certains des avantages de l'EFH pour les étudiants et les établissements. Les avantages que nous avons répertoriés par l'examen de la documentation savante et parallèle figurent en résumé ci-après :

Portabilité (transfert entre établissements). L'auteure Klein-Collins (2012) qualifie les cursus d'EFH de méthodes où l'apprentissage sert de « monnaie d'échange ». D'après l'auteure, l'attention prêtée aux habiletés permettra aux étudiants de procéder au transfert d'un programme à l'autre ou d'un

établissement à l'autre si les titres de compétence sont évalués sous forme d'habiletés. En outre, comme les auteurs Batterman et al. (2011) le font valoir, cette méthode peut accroître la transparence des systèmes d'enseignement (voir également les auteurs Boritz et Carnaghan, 2003).

Satisfaire aux besoins de chaque élève. Certains auteurs avancent que l'EFH permettra aux établissements de mieux satisfaire aux besoins de chaque élève. D'après les auteurs Bell et Mitchell (1995), les programmes d'EFH font participer les étudiants à la détermination de leurs besoins d'apprentissage, à la recension des expériences d'apprentissage qui répondent à ces besoins, et au cheminement à leur propre rythme dans le cursus. De fait, la plupart des programmes d'EFH examinés par l'auteure Klein-Collins (2012) faisaient participer les étudiants à la discussion sur les habiletés requises dans le domaine de leur choix puis procuraient à ces derniers de la souplesse quant aux moyens d'apprendre et de manifester ces habiletés. Les stratégies d'évaluation étaient également variées et liées aux besoins des étudiants.

Importance accordée à l'expérience antérieure. L'EFH reconnaît les connaissances et expériences antérieures qu'apportent les étudiants aux programmes et accorde de l'importance à celles-ci (Batterman et al., 2011; Bell et Mitchell, 1995).

Transparence et reddition de comptes. Si certains auteurs souscrivent à l'idée selon laquelle l'EFH risque d'être étroit et mécaniste à outrance dans sa mise en œuvre, d'autres font valoir que l'instauration d'une méthode d'EFH « a entraîné un réexamen de l'apprentissage au sein du milieu de travail et à partir de celui-ci » (Abbott et Huddleston, 2000, p. 221). Par exemple, les auteurs Batterman et al. (2011) avancent que les habiletés ont été officialisées puis utilisées aux États-Unis dans le processus d'agrément de diverses professions durant plusieurs années. Selon les auteurs Calhoun et al. (2008), les ministères de l'éducation et du travail aux États-Unis ont entrepris de collaborer avec divers secteurs et professions au cours des années 1990 pour mettre au point des normes de compétences permettant de décrire les habiletés requises par les professionnels dans ces professions. Le National Skills Standards Board, conçu ultérieurement dans les années 2000, a poursuivi la collaboration avec les secteurs et professions pour mettre au point des normes de compétence créées en partenariat avec les entreprises, les associations commerciales, de même que les organisations et intervenants des milieux de l'enseignement et communautaires.

On avance également que la description détaillée des habiletés donne aux étudiants et aux chargés de cours une liste de résultats mesurables précis qui peuvent être évalués puis comparés à l'échelle des particuliers, des cours, des programmes et des universités. De plus, la transparence accrue des processus d'enseignement et de qualification permet d'accroître la reddition de comptes au sein des professions (Boritz et Carnaghan, 2003; Brumm et al., 2006). Par exemple, les auteurs Brumm et al. (2006) de même que Chyung et al. (2006) font remarquer que l'EFH présente l'avantage de décrire clairement les résultats d'apprentissage ou habiletés, ce qui procure une « feuille de route » transparente et des outils de navigation clairs dont les étudiants peuvent se servir pour concevoir leurs parcours d'apprentissage et auxquels les employeurs et établissements peuvent recourir pour évaluer le rendement des étudiants.

Nos enquêtes révèlent que ces points de vue recueillent un appui global. Les répondants souscrivaient résolument à l'idée selon laquelle l'EFH fournissait une feuille de route servant aux parcours d'apprentissage des étudiants. Ils n'avaient cependant pas le sentiment que les employeurs utilisaient les outils pour évaluer le rendement des étudiants. De plus, en raison du contact continu avec les employeurs, les répondants étaient d'avis que le processus d'apprentissage était davantage axé sur la transparence et la collaboration, de sorte que la perception liée à la reddition de comptes auprès des gouvernements (fédéral et d'État) et de la population s'en trouvait rehaussée.

Traiter les besoins des marchés. La méthode d'EFH est également perçue comme un moyen de

réduire l'écart entre l'enseignement et le marché du travail en aidant les étudiants à acquérir les compétences requises dans un contexte de pratique (Biemans et al., 2009; Boritz et Carnaghan, 2003). De plus, les programmes d'EFH peuvent être conçus pour traiter certains des besoins du marché, en particulier ceux des secteurs où il y a pénurie de main-d'œuvre. Cette méthode pourra se révéler avantageuse tant pour les organisations à la recherche d'employés ayant un niveau suffisant de connaissances et de compétences que pour les universités qui tentent d'attirer de nouveaux étudiants.

Reddition de comptes

Pour les collèges et universités des États-Unis, le processus d'agrément constitue une composante fondamentale de la reddition de comptes. L'agrément s'entend d'un établissement qui satisfait à des normes de base minimales et acceptables de qualité. Le processus d'agrément en soi est mis en œuvre par les organismes d'agrément. Ceux-ci sont des associations libres d'établissements qui ont souscrit aux critères d'établissement de la qualité et consentent à faire l'objet d'une évaluation.

Il existe divers organismes d'agrément. En ce qui concerne les universités, les organismes d'agrément importants sont les associations régionales. On compte six organismes d'agrément régionaux, lesquels s'étendent aux États de la Nouvelle-Angleterre, aux États du milieu, de même qu'aux États du Sud, de l'Ouest, du Nord-Ouest et du Centre-Nord. Il existe également des organismes d'agrément nationaux. Ceux-ci ont habituellement pour objet l'agrément des établissements à but lucratif qui proposent des programmes particuliers de formation professionnelle ou axés sur des compétences. À titre d'exemple, il y a l'Accrediting Council for Continuing Education, de même qu'un organisme d'agrément des écoles de formation en santé. Il y a également un grand nombre d'organismes d'agrément spécialisés qui évaluent les programmes de formation professionnelle dans les domaines suivants : 1) arts, lettres et sciences humaines (p. ex., programmes de danse ou de musique); 2) éducation; 3) droit; 4) services communautaires et sociaux; 5) services de soins personnels; 6) soins de santé; 7) éducation confessionnelle.

Le ministère de l'éducation des États-Unis (USDE) ne donne pas en soi l'agrément aux établissements. Cependant, il tient à jour et publie une liste de quelques 100 organismes d'agrément qu'il reconnaît à titre d'évaluateurs fiables de la qualité de la formation. L'USDE publie également des données sur quelques 6 900 établissements d'enseignement postsecondaire qui sont approuvés par les organismes d'agrément reconnus. La liste des organismes d'agrément qui ne sont pas approuvés par l'USDE est encore plus longue. À cet égard, les résultats du processus d'agrément sont transparents.

La reconnaissance par le USDE est importante parce que seuls les établissements qui sont agréés par un organisme d'agrément reconnu ont le droit de demander des fonds fédéraux (comme des fonds de recherche). Soulignons en particulier que seuls les établissements reconnus ont accès aux programmes financés et administrés par le gouvernement fédéral afin d'aider financièrement les étudiants, et que seuls les étudiants qui fréquentent les établissements reconnus peuvent demander l'aide financière du gouvernement fédéral. À notre connaissance, le seul programme d'enseignement en fonction des habiletés qui est reconnu est le programme du College for America (CFA) en lien avec l'Université Southern New Hampshire (SNHU). Toutefois, cette situation est appelée à changer considérablement dans un avenir prochain, parce que le USDE convient du potentiel de l'enseignement en fonction des habiletés pour permettre l'acquisition des compétences, raccourcir la durée des études, et alléger les coûts.

Les difficultés relatives à l'obtention de l'agrément et d'une reconnaissance quant aux programmes d'enseignement en fonction des habiletés (également appelé programmes d'évaluation directe) remontent à l'adoption en 1965 d'une loi sur l'enseignement supérieur (la HEA). Aux termes de la HEA, l'aide financière aux étudiants (provenant des fonds fédéraux) était restreinte aux programmes dans lesquels les heures de cours ou les heures d'enseignement servaient à déterminer le grade ou le titre de compétence. Les programmes où les étudiants devaient manifester leurs habiletés pouvaient donner droit à cette aide, pour

autant qu'ils étaient offerts sous forme d'heures de cours ou d'heures d'enseignement. Cependant, les programmes d'enseignement en fonction des habiletés fondés la cadence d'apprentissage personnalisée des étudiants n'y donnaient pas droit.

En 2005, la HEA a été modifiée afin que les programmes dans lesquels le grade ou le titre de compétence s'appuie sur l'évaluation directe des habiletés plutôt que les heures de cours ou les heures d'enseignement puissent être reconnus. Les critères d'évaluation de ces programmes doivent être conformes à l'agrément de l'établissement, et l'approbation du USDE est requise. Aux fins de l'approbation, l'établissement était notamment tenu de démontrer l'équivalence entre les heures de cours et le programme d'évaluation directe. De plus, afin d'avoir droit à l'approbation aux termes du règlement modifié de la HEA, le programme complet devait être un programme d'évaluation directe; les modèles hybrides où sont combinées l'évaluation directe et les heures de cours ne donnaient droit ni à la reconnaissance ni aux fonds fédéraux. Dans les faits, il semble toutefois que peu d'établissements aient présenté une demande de reconnaissance des programmes d'EFH soit parce qu'ils ignoraient les modifications apportées en 2005, soit parce qu'ils ont présumé que la modification était sans objet pour eux. Par conséquent, le USDE a envoyé en mars 2013 une lettre aux établissements pour leur rappeler l'approbation possible des programmes d'enseignement en fonction des habiletés pour fins d'admissibilité aux termes des lignes directrices relatives aux programmes d'évaluation directe, leur énoncer les exigences quant à l'admissibilité des programmes, et les inviter à présenter une demande.

Critique de l'EFH

En 2007, les auteurs Mulder, Weigel et Collins ont publié une analyse critique du concept de compétence dans le contexte de la formation et de l'enseignement professionnels chez certains États membres de l'Union européenne. Les auteurs, pour qui l'étymologie de la compétence remonte à Platon, voire au code d'Hammourabi, soutiennent que le principal enjeu du concept se rapporte « au contenu et aux objectifs significatifs de l'apprentissage qui susciteront l'épanouissement personnel des étudiants et mettront ces derniers en position favorable dans le domaine des connaissances pour les préparer de façon optimale à fonctionner efficacement en société » (Mulder et al., 2007, p. 68). Malgré le point de mire de l'article, de nombreux commentaires critiques formulés par les auteurs au sujet de la formation professionnelle, sans doute la sphère dans laquelle l'EFH est le plus poussé, s'appliquent également à l'EFH dans son ensemble.

Comme nous l'avons préalablement souligné, le concept de compétence fait l'objet de nombreuses définitions. D'après les auteurs Mulder et al., ces définitions peuvent s'inscrire dans trois grandes traditions ou méthodes : la comportementale, la générique et la cognitive. Dans la comportementale, on donne la primauté à « l'importance d'observer des participants performants et efficaces en contexte d'emploi puis de déterminer ce qui les différencie de leurs homologues moins performants ». La méthode générique porte sur « la recension des capacités communes au moyen desquelles s'expliquent les variations du rendement ». Quant à la méthode cognitive, elle est axée sur les « ressources mentales des particuliers qui sont employées pour maîtriser des tâches, acquérir des connaissances et obtenir un bon rendement » (Mulder et al., 2007, p. 69). Bien qu'elle ne soit pas confinée à ces méthodes, la conceptualisation de la compétence se révèle considérablement variée.

L'une des conséquences de la variété de conceptualisation est la difficulté d'en arriver à la cohérence. Les auteurs Mulder, et al. s'éloignent de l'attention prêtée à la formation professionnelle pour faire allusion au système européen de transfert des crédits dans l'enseignement supérieur. Ils examinent précisément, dans le cadre du projet Tuning, les efforts de conceptualisation des programmes d'après les résultats d'apprentissage décrits sous l'angle des compétences propres à la matière ou génériques pour faciliter la comparabilité entre les programmes. Ces auteurs font valoir que « l'équation erronée entre résultats d'apprentissage et compétences » confère aux compétences une « fausse objectivité » dans le cadre du projet Tuning, ce qui suscite un questionnement sur la cohérence du concept de compétence (2007, p. 72; citation extraite de Lumina Foundation, s.d.).

Une autre critique relative à l'EFH porte sur le fait que les établissements risquent de subir des pressions afin de décerner rapidement des grades aux étudiants, même si ces derniers ne manifestent pas forcément les habiletés requises (Cornford, 1997). Certes, une telle situation risque de survenir dans tout programme d'enseignement (qu'il s'agisse de l'EFH ou non), mais les établissements qui font appel à la méthode d'EFH garantissent habituellement que leurs titulaires d'un grade possèdent les habiletés requises pour fonctionner efficacement en contexte professionnel. Or, si ces derniers ne sont pas en mesure de manifester ces habiletés, il est possible que la crédibilité et la valeur du programme et du certificat suscitent alors des préoccupations.

D'autres remettent en question la capacité de saisir la complexité et la diversité des activités professionnelles au moyen des habiletés. Par exemple, l'auteur Grant (1999) fait valoir ce qui suit :

Les objectifs comportementaux, ou compétences, ne peuvent jamais décrire le comportement humain complexe. La somme de ce que les professionnels accomplissent est de loin supérieure à n'importe quelle des parties qui peuvent être décrites en des termes ayant trait à la compétence... La mise en application avec discernement d'un corpus de connaissances à la situation d'un client en particulier est l'essence même du professionnalisme. Le remplacement de cette mise en application par des ordonnances de comportement, que celles-ci découlent de débats savants, d'équipes de gestionnaires, ou d'essais cliniques aléatoires, mine le fondement de la profession. (p. 273)

Si l'auteur Grant reconnaît que la méthode d'enseignement en fonction des habiletés pourra convenir à l'enseignement des métiers ou à la formation professionnelle, il est d'avis que cette méthode ne convient pas à des « professions » comme la médecine, vraisemblablement parce que celle-ci nécessite un discernement et des déductions de niveau supérieur. D'autres critiques en lien avec l'enseignement en fonction des habiletés portent sur les tentatives dans l'EFH de discerner des unités et tâches mesurables, ce que certains auteurs jugent superficiel et réducteur (Blunden, 1996; Grant, 1999).

Les auteurs Mulder et al. (2007, p. 81) soutiennent que leur analyse confirme les critiques des auteurs Biemans et al. (2004) selon lesquelles :

- il existe de nombreuses définitions conceptuelles de la compétence et de l'habileté;
- on s'appuie à outrance sur l'uniformisation des compétences, tandis que le potentiel de l'enseignement en fonction des habiletés repose sur son enchâssement contextuel;
- il est difficile d'intégrer l'apprentissage dans les écoles à l'apprentissage en milieu de travail, et le concept de compétence ne résout pas d'emblée cette difficulté;
- le fait de préciser les compétences à acquérir par les étudiants ne se traduit pas systématiquement par la conception d'activités d'apprentissage judicieuses;
- l'évaluation des compétences, particulièrement en situation de travail, est un exercice chronophage et à forte intensité de main-d'œuvre;
- lorsque l'enseignement en fonction des habiletés est mis en œuvre, il est facile de perdre de vue la mesure dans laquelle le rôle de l'enseignant (et de l'étudiant) change;
- dans l'élaboration de l'enseignement en fonction des habiletés, il est essentiel de prêter une attention structurelle à l'acquisition des compétences chez les enseignants et les gestionnaires d'écoles.

À ces critiques, les auteurs Mulder et al. (2007) ajoutent une panoplie de problèmes supplémentaires en lien avec l'EFH structuré selon les rubriques suivantes : la compétence et le rendement; la compétence et les connaissances; la compétence et le cursus; la compétence et l'enseignement; ainsi que la compétence et l'organisation; bien que ces problèmes soient axés sur la formation et l'enseignement professionnels, ils s'appliquent en grande partie à l'EFH dans le contexte de la préparation à la profession et de la formation

générale. Les arguments formulés englobent ce qui suit : le lien entre compétence et rendement n'est pas direct; ceux qui enseignent la matière générale jugent qu'il est difficile d'intégrer celle-ci à une méthode d'EFH; il est difficile de déterminer si les compétences sont acquises ou non (Mulder et al., 2007, p. 81-82).

D'autres chercheurs avancent que la méthode d'EFH peut être « mécaniste et bureaucratique à outrance dans sa mise en œuvre » (Abbott et Huddleston, 2000, p. 221; voir également Biemans et al., 2009; Boreham, 2002; Delamare Le Deist et Winterton, 2005; Hyland, 2006; Frank et al., 2010). La mise en œuvre d'une méthode aussi détaillée et atomistique risque d'être difficile ou impossible (Boritz et Carnaghan, 2003). De plus, les auteurs Frank et al. (2010) incitent à la prudence : les étudiants exposés à l'EFH pourraient tenter de satisfaire aux exigences minimales des habiletés pour obtenir la note de passage dans le programme plutôt que de tendre vers l'excellence dans la profession.

Efficacité de l'enseignement en fonction des habiletés

Le tableau 5 propose plusieurs des retombées liées au passage à un modèle de prestation scolaire en fonction des habiletés. Ces retombées se feront vraisemblablement sentir dans les coûts relatifs à l'établissement du programme ou à son fonctionnement continu. En outre, si la méthode d'EFH existe depuis plusieurs décennies, les recherches sur son efficacité demeurent restreintes, particulièrement au chapitre des coûts. Dans le présent examen de la documentation, nous avons cherché à discerner des études qui traitent des résultats des programmes d'EFH, mais les résultats portent à croire que, malgré l'étude de ce thème à l'échelle des cours en particulier, peu de chercheurs ont tenté d'examiner les résultats des initiatives d'EFH à l'échelle du système, de l'ensemble des universités ou de l'ensemble des programmes.

Dans leur étude intitulée « The MCH Certificate Program: A New Path to Graduate Education in Public Health », les auteurs Bernstein et al. (2001) traitent de l'incidence du programme sur 45 étudiants qui faisaient partie des deux premières cohortes de ce programme. Après avoir mené le programme à bien, 50 % des étudiants ont déclaré avoir changé d'emploi ou de responsabilités professionnelles et assumé des postes et activités professionnelles de niveau plus avancé. Environ le tiers des étudiants inscrits à des programmes de maîtrise ont choisi de poursuivre leurs études. Dans les entrevues menées après l'obtention du grade, les titulaires de grade ont répertorié plusieurs avantages dont ils ont bénéficié, comme toucher un salaire supérieur, trouver un emploi, être davantage au fait des enjeux professionnels, accroître leur niveau de confiance et leur estime en soi, et bénéficier de la confiance accrue des gestionnaires dans les organisations pour lesquelles ils travaillent. Cependant, l'étude ne précise ni les moyens par lesquels l'information à ce chapitre a été obtenue, ni le nombre d'étudiants ayant tiré parti des avantages mentionnés au préalable, ni si de tels avantages peuvent résulter de l'enseignement en fonction des habiletés.

Une autre étude du domaine médical a traité de l'incidence sur les étudiants d'une résidence en fonction des habiletés à l'hôpital Johns Hopkins (Long, 2000). L'auteur Long relate que les étudiants du programme d'EFH ont maîtrisé les compétences des procédures fondamentales deux fois plus rapidement que les étudiants au sein d'un programme type (en 18 mois comparativement à 36 mois).

Bien que certains auteurs aient abordé les avantages globaux, comme une motivation accrue chez les étudiants de même que l'établissement de milieux inspirants, il existe peu de données empiriques ayant trait aux initiatives à l'échelle des universités et des programmes (Bernstein et al., 2001; Litzelman et Cottingham, 2007; Ruiz et al., 2012; Smits, Sluijsmans et Jochems, 2009).

Parallèlement, quoique plusieurs auteurs aient indiqué qu'on sait peu de choses sur l'efficacité des méthodes d'EFH, nombreux sont ceux qui ont émis l'hypothèse selon laquelle les processus de mise en œuvre risquent d'être coûteux et inefficaces (Boritz et Carnaghan, 2003; Kamesh, Clapham et Foggensteiner, 2012).

En ce qui concerne la gestion des établissements, la transition allant d'un régime axé sur les crédits à un régime plus souple, où les étudiants cheminent dans le programme par la manifestation des habiletés requises plutôt que l'achèvement d'un certain nombre d'heures de cours, pose des difficultés logistiques pour les établissements. Les auteurs Frank et al. (2010) qualifient cette situation de « chaos logistique », puis ils se demandent comment et si les programmes permettront de gérer le cheminement de milliers d'étudiants inscrits à des programmes selon différentes cadences et par différentes voies.

Les auteurs Calhoun, Vincent, Calhoun et Bransen (2008) mettent en relief une autre difficulté de la transition allant d'une méthode type à l'EFH : il se peut que les chargés de cours et membres du corps professoral manquent de connaissances sur les pratiques pédagogiques qu'il convient d'appliquer à ce nouveau contexte, et qu'ils en sachent peu sur les méthodes d'évaluation parallèles. Ces auteurs en viennent à la conclusion que de telles transitions pourront nécessiter de nouveaux investissements, tant sur les plans humain que financier.

À titre d'exemple, les auteurs Brumm et al. (2006), qui décrivent un programme d'EFH mis en œuvre par le département d'ingénierie des biosystèmes et de l'agriculture à l'Université Iowa State, relatent que la mise en œuvre de ce programme a exigé l'investissement de ressources supplémentaires prenant la forme d'occasions de perfectionnement professionnel et de périodes consacrées aux enseignants afin de mettre au point et de classer les évaluations. Pour les auteurs Calhoun et al. (2008), qui ont examiné la documentation sur l'EFH et l'enseignement en fonction des résultats, les coûts et le temps constituent également des enjeux. Ils font ressortir le fait que les établissements qui travaillent à l'élaboration de nouveaux programmes d'EFH devront ou bien adopter des pratiques et méthodes conçues par autrui (et qui risquent de ne pas convenir à leurs besoins), ou bien consentir de nouveaux investissements en matière de développement pour créer un programme qui convient à leurs besoins et contextes particuliers. Toutefois, les auteurs Calhoun et al. (2008) ne présentent pas d'information supplémentaire sur les coûts et investissements éventuels qui pourront être requis.

La question des coûts a également été analysée par les auteurs Dath et lobst (2010). Ces derniers prêtent attention au perfectionnement du corps professoral qu'il y a lieu de mettre en œuvre afin que les programmes d'EFH fonctionnent efficacement. Ils font valoir que le perfectionnement du corps professoral devrait faire partie intégrante des programmes d'EFH et qu'il peut être exécuté de plusieurs façons, notamment par des séances d'orientation du corps professoral, des possibilités de formation des formateurs, et des ateliers.

Dans le domaine de la médecine, les auteurs Dath et lobst (2010) avancent que l'acceptation et la mise en œuvre de l'EFH passent par le travail à trois niveaux : les systèmes, les établissements et les particuliers. Au niveau des systèmes, les habiletés professionnelles peuvent être déterminées par les organisations professionnelles responsables de la délivrance des brevets et de l'agrément. Les écoles pourront ensuite donner des ateliers ainsi que des possibilités et ressources professionnelles pour mettre au point des programmes d'EFH, ainsi que collaborer avec les particuliers pour les aider à effectuer la transition vers l'EFH. D'autres soutiens pourront être fournis sous forme de congé pour activités professionnelles et d'activités de mentorat pour appuyer chacun des chargés de cours (Goldstein, 2005; Hardy et Deppe, 1995; Holmboe, 2011). Tous ces éléments seront liés à une augmentation des coûts.

La documentation a également permis de qualifier la mise au point des évaluations de processus chronophage et à forte intensité de ressources (Calhoun et al., 2008; Dath et lobst, 2010). Parallèlement, dans toutes les publications qui font mention des éléments d'évaluation de l'EFH, il est précisé qu'une évaluation fiable et valide joue un rôle crucial dans la réussite des programmes d'EFH (lobst et al., 2010).

Les auteurs Litzelman et Cottingham (2007) donnent un aperçu de l'initiative visant à concevoir et à mettre en œuvre un programme d'EFH à l'école de médecine de l'université Indiana (IUSM). La méthode privilégiée par l'IUSM était très exhaustive et faisait intervenir : la recension d'habiletés; la mise au point d'évaluations et d'expériences relativement à toutes les habiletés dans les cours; l'instauration de nouvelles méthodes

d'enseignement; l'intégration des données sur les habiletés aux relevés de notes des étudiants et les lettres d'évaluation du rendement signées par le recteur; ainsi que la mise au point d'un nouveau système électronique pour faire le suivi des habiletés et activités. Les auteurs n'ont pas donné beaucoup d'information quant au coût du programme, mais ils ont relaté que celui-ci était financé à l'interne. Les principales dépenses liées à l'initiative d'EFH se rapportaient aux coûts du soutien administratif, de l'infrastructure et du leadership. Le budget de fonctionnement du nouveau bureau responsable de l'EFH dans neuf campus s'établissait à près de 1,3 M\$ annuellement. Une subvention supplémentaire de 1 M\$ a été obtenue pour financer le leadership à l'interne, le soutien administratif, ainsi que diverses activités spéciales. L'article présente également certaines observations empiriques sur l'incidence des initiatives d'EFH sur les étudiants. Les auteurs Litzelman et Cottingham (2007) relatent que les étudiants (et les membres du corps professoral) ont manifesté un « soutien complet » envers le concept d'EFH. La satisfaction des étudiants quant à la qualité globale de leur formation en médecine a augmenté pour passer de 77 % à 96 %. De plus, les étudiants ont signalé que le cursus d'EFH était l'une des raisons pour lesquelles ils avaient choisi l'IUSM. Toutefois, l'article ne présente pas de données au-delà des témoignages anecdotiques pour appuyer de telles allégations.

Résumé

Bien que le nombre d'études qui se penchent sur l'efficacité et la productivité des initiatives d'EFH soit plutôt restreint et que l'information soit souvent limitée aux descriptions empiriques, l'examen de la documentation nous a permis de déceler certains des indicateurs fondamentaux et des questions qui peuvent être posées pour recueillir l'information sur les initiatives d'EFH. Il ressort manifestement de l'examen de la documentation que les principaux aspects de l'enseignement en fonction des habiletés ne font pas consensus. Il existe des points de vue divergents sur 1) la définition du concept même d'habileté, notamment quant à sa mise en application opportune dans un modèle d'enseignement en fonction des habiletés; 2) ce qui différencie un programme d'enseignement en fonction des habiletés d'un programme type d'enseignement; 3) comment passer de l'« habileté » en tant que principe sous-jacent à un système de prestation scolaire à l'habileté en tant que composante d'un système de prestation scolaire concret; 4) les coûts et avantages se rapportant à un système ou à un programme d'enseignement en fonction des habiletés.

Fait intéressant, nous avons également constaté une évolution dans la documentation qui prend en compte les fondements théoriques des modèles d'enseignement en fonction des habiletés. Si les premiers programmes d'EFH étaient fondamentalement axés sur l'acquisition de compétences spécialisées (p. ex., celles requises pour occuper des professions en particulier), la documentation la plus récente semble indiquer qu'il y a lieu d'intégrer aux programmes un nombre accru de compétences générales ou génériques (p. ex., la littératie, la numératie), de façon à ce que les titulaires d'un grade soient davantage en mesure de progresser dans leur milieu de travail au fil du temps et disposent d'une souplesse accrue pour passer d'un employeur (ou d'un emploi) à l'autre.

Un autre fait ressort de la documentation et de nos études de cas : il n'est pas utile de qualifier d'EFH ou de non-EFH les programmes d'enseignement en fonction des habiletés à l'échelle du secteur universitaire. Il serait plus approprié de reconnaître l'existence d'un continuum et le fait qu'un programme pouvant se rapporter à l'EFH peut comporter des éléments liés à l'enseignement type qui n'est pas en fonction des habiletés (le non-EFH). De même, les programmes que nous pourrions concevoir comme étant inspirés des modèles types de prestation scolaire pourront comporter des éléments relatifs à l'enseignement en fonction des habiletés. Afin d'exprimer cette notion et de la rendre fonctionnelle, nous avons mis au point une matrice qui peut servir à distinguer, de façon nuancée, les systèmes de prestation scolaire quant à leur position entre les pôles de l'EFH et du non-EFH.

Le tableau 3 révèle la base de cette matrice, laquelle permet de saisir sept composantes liées à l'enseignement en fonction des habiletés. De ces composantes, trois sont des facettes de la compréhension et de l'utilisation des habiletés dans un système de prestation scolaire, deux désignent la façon dont l'activité d'apprentissage est comprise, et deux renvoient à l'évaluation de l'apprentissage. Nous avons également

déterminé les pôles de l'échelle pour chacune des sept composantes, à savoir ce qui décrit ou caractérise un programme d'EFH et un programme de non-EFH. En ce qui touche n'importe quel programme en particulier (p. ex., les programmes sondés dans les études de cas), nous pouvons établir sa position dans l'échelle relativement à chacune des sept composantes. Nous sommes ainsi en mesure d'exprimer ce que nous pourrions qualifier d'« EFH-icité » d'un programme. Nous mettons cette méthode en application aux études de cas. En théorie, s'il y a suffisamment de données disponibles, il sera alors possible de mettre les coûts et la productivité en lien avec l'« EFH-icité ».

Tableau 3 : Continuums de l'EFH

Enseignement en fonction des habiletés	Non-enseignement en fonction des habiletés
Habiletés définies de façon précise	Résultats sur le rendement en général
Habiletés dépendantes du contexte	Habiletés indépendantes du contexte
Apprentissage autorégulé	Apprentissage régulé par autrui
Les élèves progressent de façon autonome	Les élèves progressent en groupe
Niveaux élevés de qualification (maîtrise) requis	Seuils de qualification requis (qualifications minimales)
Évaluations déterminées par le milieu des intervenants	Évaluations déterminées par les membres du corps professoral qui sont spécialistes en la matière
Habiletés définies sur le plan des connaissances ou techniques appliquées en milieu de travail	Habiletés interprétées sous l'angle de la maîtrise générale dans un corpus de connaissances

Productivité

Nous avons également procédé à un examen de la documentation pour tenir compte du potentiel que présente un système de prestation scolaire comme l'enseignement en fonction des habiletés pour produire des « gains d'efficience » ou des « gains de productivité ». Cet examen de la documentation théorique et empirique sur les enjeux économiques de la productivité et de l'efficacité, ainsi que les études relatives à la productivité dans le secteur postsecondaire, figurent dans une étude distincte et complémentaire par rapport au présent examen de l'enseignement en fonction des habiletés⁶. Nous présentons ensuite un examen détaillé de la théorie de la production et de sa portée pour comprendre la productivité dans le secteur postsecondaire et orienter les travaux en économétrie sur l'efficacité dans le secteur.

L'examen de la documentation nous révèle que la théorie économique de la production, des coûts et de la productivité ne permet pas de traiter les questions de productivité et de croissance de la productivité en lien avec l'enseignement en fonction des habiletés. La théorie met en place un cadre permettant de discerner l'efficacité technique, l'allocation optimale des ressources, le changement technologique de même que les économies d'échelle et de portée en tant que sources de gains de productivité. Cependant, il n'existe pas, à notre connaissance, d'études qui traitent directement ou indirectement de la productivité de l'EFH (ou, du reste, d'une méthode particulière de prestation de l'enseignement et de l'apprentissage). L'unité d'analyse

⁶ « The Economics of Productivity in Post-Secondary Education: A review of the theoretical and empirical literature », laquelle se trouve dans le site Web du groupe *Directions* au www.directions-eprg.ca (site en anglais seulement).

des études sur l'efficacité dans l'enseignement postsecondaire se situe en règle générale au niveau de l'établissement ou du département, alors que l'efficacité relative des modalités particulières de l'enseignement et de l'apprentissage n'est pas évaluée. Cela dit, le cadre fourni par la théorie économique propose une méthode en vue d'évaluer le potentiel présenté par l'EFH menant aux gains d'efficacité, à l'exemple des études empiriques. L'annexe B présente l'examen de notre méthode au moyen de l'analyse du contexte et de l'enquête sur les programmes d'EFH.

Analyse du contexte : études de cas

En guise de complément à l'information recueillie par l'examen de la documentation, et pour faciliter la mise en contexte de cette documentation, nos enquêtes ont porté sur les aspects de la mise en pratique concrète de l'enseignement en fonction des habiletés. Nous avons conçu une analyse du contexte, au moyen des études de cas, pour obtenir de l'information précise sur les programmes de niveau postsecondaire qui font appel à la méthode d'EFH. Dans le cadre de ces études, nous avons pris en compte un échantillon de programmes d'EFH, choisis en collaboration avec le groupe Directions et le COQES. Les programmes qu'il fallait sonder et sur lesquels il fallait enquêter dans ces études de cas portaient la désignation officielle de « programmes d'EFH ». Notre analyse du contexte a porté sur une comparaison de l'enseignement en fonction des habiletés avec les méthodes types d'élaboration de cours, de prestation et de pédagogie. Nous avons cherché à savoir si les différences fondamentales entre les deux modèles de prestation scolaire à partir du contexte théorique étaient maintenues dans la pratique. Nous avons également voulu établir la portée d'un accroissement de l'efficacité ou de la productivité des établissements par le recours à l'enseignement en fonction des habiletés (p. ex., Kelly, 2009; Rowley, 2000; Rhoades, 2001; Sharma, 2011; Swift, 2012).

Afin de mettre en œuvre l'analyse du contexte, le groupe Directions a conçu un outil d'enquête. La substance et le format de cet outil s'appuyaient sur un cadre que nous avons conçu pour comparer les systèmes de prestation scolaire; il s'agissait dans ce cas-ci de comparer l'enseignement en fonction des habiletés avec les méthodes types d'enseignement. L'enquête était également conçue pour recueillir de l'information quant à savoir s'il fallait consacrer plus ou moins de ressources à l'enseignement en fonction des habiletés.

L'enquête a permis d'approfondir cinq dimensions que nous avons décelées dans les systèmes de prestation des programmes scolaires au sein de l'enseignement postsecondaire. Ces dimensions sont les suivantes : 1) la création et la mise au point des programmes et cursus; 2) la prestation des programmes et les pratiques pédagogiques; 3) l'évaluation des étudiants; 4) les services de soutien aux étudiants et aux professeurs; 5) l'administration, les ressources et les fonds ou finances des établissements. Chaque dimension comporte à son tour un certain nombre de facettes (ou d'indicateurs) qui, concrétisés par la pratique, donnent forme à cette dimension. Pour ce qui est de l'enseignement en fonction des habiletés, nous avons conçu pour chaque dimension des indicateurs qui se sont transformés subséquentement en questions d'enquête. Le tableau 4 montre les cinq dimensions et les indicateurs connexes. L'enquête complète figure à l'annexe C du présent rapport.

Tableau 4 : Dimensions du modèle de prestation de l'enseignement

Dimension	Indicateurs d'échantillon
Programmes et cursus	Objectifs des programmes Définition des habiletés de base Processus d'élaboration et de mise en œuvre du profil des habiletés Intégration de l'EFH aux unités et aux cours Groupes d'intervenants responsables de l'élaboration du profil du cursus ou des habiletés Rôle des problèmes de base liés à la formation professionnelle dans le cursus
Prestation des programmes et pratiques pédagogiques	Mode de prestation des programmes Facteurs déterminant la durée d'un cours Professionnels responsables de la prestation des programmes Modes d'orientation des nouveaux étudiants dans le programme Aide disponible aux étudiants Rôle des professeurs (entraîneurs par rapport à experts) Rôle des étudiants Charge de travail des chargés de cours Aide à l'enseignement disponible Évaluation des frais
Évaluation des étudiants	Moyens pour les étudiants de manifester l'habileté Rôle de l'évaluation d'apprentissage préalable Outils d'évaluation caractéristiques Découpage de l'évaluation Intervenants qui participent à l'élaboration des évaluations Reddition de comptes Types de projets finaux employés (placements professionnels/stages/cours-cadres) Droits d'interjeter appel quant à l'évaluation des habiletés
Services de soutien aux étudiants et aux professeurs	Aide financière Soutiens fournis aux élèves Services d'orientation Services du registraire
Administration, ressources et fonds	Formation et perfectionnement du personnel Ressources administratives Tenue des dossiers Ressources documentaires Procédés de planification financière Sources de fonds

L'outil d'enquête permet également d'examiner l'information, en ce qui touche les diverses dimensions du système de prestation scolaire de l'EFH, se rapportant au potentiel d'efficacité par l'EFH (par rapport aux autres modes de prestation) et aux sources des gains d'efficacité. Deux ensembles de questions avaient trait à l'efficacité. Le premier servait à enquêter sur la possibilité d'accroître la productivité et l'efficacité au moyen de l'enseignement en fonction des habiletés et le deuxième, à étudier la possibilité d'alléger les coûts au moyen de l'enseignement en fonction des habiletés.

En ce qui touche la productivité, l'enquête a permis de répertorier dix moyens possibles par lesquels l'instauration d'un nouveau mode d'enseignement comme celui en fonction des habiletés permettrait

d'accroître l'efficacité et la productivité. Ces sources de productivité s'appuyaient sur la documentation en lien avec les enjeux économiques de la production. Voici les dix sources en questions :

- Permettre l'instauration de nouvelles technologies inédites dans l'établissement.
- Permettre l'utilisation optimale des technologies ou techniques existantes ou connues.
- Permettre à l'établissement de reproduire les méthodes de pratiques exemplaires constatées dans les autres établissements.
- Permettre à l'établissement de mettre en œuvre des ressources moins coûteuses en guise de remplacement dans le processus d'enseignement ou d'apprentissage.
- Permettre à l'établissement d'accroître son efficacité dans l'utilisation de ses ressources actuelles.
- Augmenter la qualité des titulaires d'un grade, sans modifier les ressources utilisées.
- Apporter des améliorations aux outils de reddition de comptes.
- Apporter des améliorations à l'administration, à l'organisation de même qu'à la gestion des processus d'enseignement ou d'apprentissage.
- Permettre à l'établissement de tirer parti des économies potentielles d'échelle qui résultent d'une taille accrue.
- Répartir les coûts par la diversification de la gamme des grades, diplômes ou certificats offerts.

Pour chacune des cinq principales catégories d'activités d'enseignement ou d'apprentissage répertoriées au tableau 4, les répondants devaient préciser la mesure dans laquelle chaque source de productivité était pertinente. Les résultats de l'enquête relativement à la productivité et aux coûts figurent dans la section de résumé ci-dessous.

Nous avons invité les responsables des programmes des établissements ciblés dans le cadre de l'échantillon à remplir le questionnaire d'enquête puis, après examen de leurs réponses au questionnaire, à prendre part à une entrevue avec l'un des membres du groupe *Directions*. Les réponses et entrevues dans le cadre de l'enquête, enrichies par la documentation imprimée disponible à propos de l'établissement, ont été converties en études de cas. Sauf indication contraire, l'information dans cette section est tirée des documents probants sur l'établissement ou le programme, d'un questionnaire d'enquête rempli par un représentant de l'établissement, ainsi que d'une entrevue subséquente avec ce dernier. D'autres sources, notamment les sites Web ou les rapports annuels des établissements, nous ont permis de recueillir de l'information supplémentaire.

Université Western Governors⁷

L'Université Western Governors (WGU) a été fondée en 1997 par 19 gouverneurs à titre d'établissement autonome pour assurer la prestation en ligne d'un enseignement en fonction des habiletés. La WGU signale qu'elle est la seule université agréée et sans but lucratif qui propose en ligne des programmes d'EFH. Elle a pris de l'expansion pour englober trois autres universités d'État : celles de l'Indiana (fondée en 2010), du Texas (en 2011) et de Washington (en 2011). En 2013, la WGU du Missouri et la WGU du Tennessee se sont ajoutées au réseau.

Il a été convenu, lors de la fondation de la WGU, que celle-ci n'allait pas offrir de programmes en lettres et sciences humaines, ni en sciences sociales, car ceux-ci sont facilement accessibles dans d'autres établissements. Les fondateurs de la WGU étaient également d'avis que les disciplines de l'enseignement, de la santé, des technologies de l'information et du commerce étaient les domaines les plus cruciaux dont avaient besoin les employeurs et la société. Des cours d'enseignement général sont prévus dans le cursus, mais on considère que les compétences dont la nécessité est primordiale pour réussir en milieu de travail – p. ex., l'habileté en matière interculturelle, le raisonnement souple, la collaboration virtuelle – peuvent être acquises par l'étude dans chaque discipline.

En date du 30 juin 2012, il y avait 33 804 étudiants de premier cycle et 7 984 étudiants de cycles supérieurs inscrits aux programmes suivants : commerce; institut pédagogique; technologie de l'information; et professions de la santé. La WGU propose plus de 50 programmes menant à un grade de baccalauréat, de maîtrise ou d'études postbaccalauréales. L'âge moyen de la population étudiante s'établit à 37 ans : 68 % de cette population travaille à temps plein et 13 % à temps partiel. Les étudiants inscrits sont à 42 % des étudiants universitaires de première génération.

La WGU a obtenu l'agrément régional de la commission des collèges et universités du nord-ouest (NCCU). Cette dernière est également responsable de l'agrément des autres universités, notamment l'Université de Washington, l'Université de l'Oregon, l'Université Gonzaga, l'Université de l'Utah, l'Université de l'Idaho, et l'Université Brigham Young. Parmi les autres établissements agréés au titre de la WGU, il y a le conseil national de l'agrément de la formation des maîtres (NCATE), la commission de la formation collégiale en techniques infirmières (CCNE), et la commission de l'agrément de la formation en gestion de l'information et de l'informatique de la santé (CAHIIME).

D'après la WGU, la mission essentielle de l'établissement consiste à « rehausser la qualité et élargir l'accès en lien avec les possibilités de formation postsecondaire en donnant aux particuliers le moyen d'apprendre

⁷ Les autres documents ayant servi à élaborer la section ci-dessous sont les suivants :

- Higher Education Coordinating Commission (2012), HB 4059 : Western Governor's University Report. Extrait de : <https://ccwd.oregon.gov/studentsuccess/SSdocs.aspx?p=8>
- Partridge, P. (2006), « Western Governors University: Achieving greater competency and improved student outcomes », dans *Career Education Review*. Extrait de : www.wgu.edu/about_WGU/1-07_career_education_review.pdf
- Mendenhall, R. (2012), « Western Governors University », dans D. Oblinger (éd.), *Game Changers: Education and Information Technologies*, EDUCAUSE.
- Staker, H. (2012), The engine behind WGU: Configuration of a competency-based information system. An education case study, INNOSIGHT Institute. Extrait de <http://www.christenseninstitute.org/publications/the-engine-behind-wgu-configuration-of-a-competency-based-information-system/>
- Contact Nord (s.d.), La série Nouvelles règles de jeu pour l'apprentissage en ligne, la Western Governors University. Extrait de : <http://www.contactnord.ca/nouvelles-regles-de-jeu>
- Western Governors University (2012), annual report 2012. Extrait de : http://www.wgu.edu/about_WGU/annual_report_2012.pdf
- Lorenzo, G. (2007), « Western Governors University: How competency-based distance education has come of age », dans *Educational Pathways*, vol. 6 n° 7, p. 1-4.

sans contrainte de temps ni de lieu et d'obtenir des grades en fonction des habiletés ainsi que d'autres titres de compétence considérés comme crédibles par les établissements d'enseignement et les employeurs » (WGU, 2013a). L'établissement a été conçu selon cinq thèmes principaux : la sensibilité aux besoins du monde de l'emploi et de la société; l'attention prêtée à l'enseignement en fonction des habiletés; l'élargissement de l'accès; le bon rapport coût-efficacité; et la mise au point d'une infrastructure technologique (WGU, 2013b).

D'après la série Nouvelles règles de jeu pour l'apprentissage en ligne (Contact Nord, s.d.), la WGU possède plusieurs caractéristiques, y compris :

- l'admission mensuelle;
- des études en ligne individualisées, adaptées aux besoins de chaque étudiant;
- des cours conçus en fonction de compétences spécifiques, et évalués d'après celles-ci;
- l'utilisation de matériel en ligne externe uniquement;
- un mentorat individuel régulier de qualité supérieure, sur demande;
- des parcours accélérés pour les étudiantes et étudiants possédant déjà des compétences;
- des frais de scolarité abordables;
- une université autofinancée par les paiements des frais de scolarité;
- une université agréée à l'échelle nationale;
- la croissance annuelle des inscriptions;
- des partenariats avec des entreprises;
- l'attention prêtée à la population étudiante « mal desservie » (des proportions d'étudiants et étudiants de première génération, à faible revenu, de minorités ethniques et rurales, qui sont supérieures à la moyenne).

La section suivante décrit le modèle de prestation de la WGU à l'aide de l'information tirée de l'examen de la documentation, de l'enquête, et de l'entrevue menée auprès d'un représentant de l'administration.

Mise au point, planification et examen des programmes et cursus

La mise au point des cursus et initiatives de programmes est exécutée par les conseils des cursus, lesquels sont composés d'experts issus du secteur privé et des milieux universitaires; ces derniers doivent discerner les compétences, les connaissances et les habiletés dont les titulaires d'un grade auront besoin. Par exemple, le conseil du cursus en techniques infirmières (NCC) englobe des représentants de chaînes d'hôpitaux et des formateurs de pointe en techniques infirmières. Le NCC conçoit un ensemble d'habiletés de haut niveau qui sont transmises au groupe de travail des spécialistes en la matière; ceux-ci répartissent alors les habiletés de haut niveau selon un ensemble de 30 habiletés détaillées et précises, lesquelles décrivent ce que les titulaires d'un grade devraient savoir et être en mesure de faire en tant que professionnels du domaine (Contact Nord, s.d.). L'information est ensuite relayée à un autre groupe pour mettre au point la matière des programmes. Habituellement, ce groupe sera composé de concepteurs pédagogiques, de gestionnaires de l'élaboration des programmes, de réviseurs des plans de cours, des fournisseurs de produits, et des concepteurs des évaluations ou projets. Des conseils comme le NCC tiennent des réunions à intervalles réguliers pour passer en revue les évaluations de rendement des étudiants. De plus, ces conseils sont chargés de confirmer la validité et le caractère actuel des habiletés, puis d'ajouter ou de supprimer les thèmes à traiter dans le cursus.

Prestation des programmes et pratiques pédagogiques

L'inscription à la WGU a lieu chaque mois, de nouveaux étudiants étant admis « à raison de 2 000 à 3 000 par mois » (Contact Nord, s.d., p. 2). Pour mener à bien un programme, les étudiants doivent maîtriser toutes les habiletés précisées en fonction de leur grade. Bien que les étudiants paient un tarif fixe pour chaque session, ils peuvent suivre autant de cours qu'ils veulent (un minimum de 12 cours/année est exigé). Les cours demeurent ouverts et propices à une inscription continue; les étudiants peuvent s'y inscrire en tout temps. Tous les cours sont donnés en ligne, de façon souple et personnalisée.

Évaluation

D'après l'enquête, la WGU fait appel à une vaste gamme d'évaluations, dont les examens, les portfolios, les manifestations concrètes, et les représentations. Afin de réussir un cours, l'étudiant doit mener à bien de façon satisfaisante toutes les évaluations et manifester la maîtrise des habiletés (ce qui peut être fait en tout temps durant le cours, sur demande de l'étudiant). Les étudiants peuvent également passer de nouveau les évaluations des habiletés, et ce, jusqu'à quatre reprises; la troisième et la quatrième fois, ils doivent obtenir la permission du corps professoral. À l'issue du programme, les étudiants mènent à bien un projet-cadre définitif.

Services de soutien aux étudiants et aux professeurs

Par contraste avec les universités qui nomment des professeurs à des postes permanents ou conduisant à la permanence, les membres du corps professoral de la WGU ne sont pas permanents mais engagés aux termes d'un contrat renouvelable. De plus, le corps professoral n'est pas tenu d'englober dans sa charge de travail l'enseignement, la recherche et le service (habituellement selon des proportions de 40 %-40 %-20 %, ou de 33 %-33 %-33 % dans le contexte d'une université type). Le rendement (c.-à-d. la réussite) des étudiants constitue un facteur important pris en compte dans l'évaluation en vue du renouvellement du corps professoral. À la WGU, les membres du corps professoral ne sont pas tenus de faire de la recherche dans leur domaine, mais ils peuvent présenter une demande de soutien interne relativement à des projets de recherche pédagogique. Dans la prestation du cursus, les membres du corps professoral jouent le rôle de mentor de cours ou de mentor pour étudiants.

Tous les nouveaux membres du corps professoral doivent mener à bien un programme de formation de trois mois (pédagogie, évaluation, technologie), après quoi ils sont affectés à une équipe comportant un mentor. Si un nombre disproportionné d'étudiants ne réussissent pas bien dans un cours, il se peut qu'un chef d'équipe intervienne. Le corps professoral obtient de l'aide sous diverses formes, y compris, sans s'y limiter, les chefs de tutoriels, les évaluateurs, les démonstrations intégrées aux ressources d'apprentissage, les mentors et les moniteurs de formation.

Mentors de cours

Les services de soutien aux étudiants sont fournis essentiellement par le truchement d'un mentor de cours ou d'un mentor pour étudiants. Les mentors de cours font partie du corps professoral et sont titulaires d'un grade de doctorat. Ils aident les étudiants à traiter certaines questions qui surviennent et proposent un enseignement spécialisé sur des thèmes difficiles. Les mentors de cours ne participent ni à l'élaboration des cours de la WGU, ni à la mise au point des tests, ni à l'évaluation des notes de façon autonome, mais ils peuvent apporter leur savoir-faire en la matière dans le contexte d'un effort élargi de conception des cours où interviennent des directeurs nationaux, des concepteurs pédagogiques, des gestionnaires de l'élaboration des programmes, des réviseurs des coûts de service, des fournisseurs de produits, des concepteurs

d'évaluation et de projet et d'autres intervenants qui sont essentiellement responsables de la mise au point des outils d'évaluation et du cursus en ligne⁸.

Les mentors de cours doivent donc prêter essentiellement attention aux étudiants (plutôt qu'au contenu des cours). Dans les cas où les étudiants semblent éprouver des difficultés face à la matière, les mentors de cours présenteront des webinaires et des tutoriels semblables aux cours donnés de façon type et qui correspondent aux séances de tutoriels donnés en classe à des groupes d'étudiants. Les mentors de cours sont également disponibles pour rencontrer les étudiants. Le suivi des étudiants à intervalles réguliers par les mentors pour étudiants et de cours permet de déceler les étudiants qui ne progressent pas, d'amorcer une intervention en vue d'établir les raisons quant au manque de progrès, puis de recommander une marche à suivre.

Mentors pour étudiants

Une fois admis à la WGU, chaque étudiant est affecté à un mentor pour étudiant, rôle joué par un membre du corps professoral ayant au moins un grade de maîtrise. Il y a actuellement 650 mentors pour étudiants, ce qui donne un ratio moyen étudiant/mentor pour étudiant de 60:1, quoique ce ratio puisse varier selon le cours ou le programme. Les mentors pour étudiants font le suivi des progrès des étudiants dans chaque cours et gardent un contact particulier et à intervalles réguliers (chaque semaine ou toutes les deux semaines) avec les étudiants par téléphone ou par courriel. Bien que les mentors pour étudiants n'enseignent pas, ils incarnent la principale source d'information sur le programme, ses politiques, procédés et attentes aux yeux des étudiants.

Les mentors pour étudiants sont choisis parmi les particuliers de niveau expert dans la discipline choisie par les étudiants. On s'attend d'eux qu'ils aient à cœur la réussite scolaire des étudiants et soient en mesure de répondre aux questions que les étudiants peuvent poser sur le programme et son contenu. Ces mentors doivent également pouvoir aider les étudiants en ce qui touche la gestion du temps et les dates charnières du calendrier, de même que leur permettre de discerner leurs forces et leurs faiblesses et d'y travailler. Ils doivent posséder de bonnes compétences en communication et savoir communiquer efficacement sur le plan interpersonnel, à l'aide de la technologie, et par écrit⁹.

Outre les conseils et la supervision pédagogiques, les étudiants ont accès à divers autres services de soutien comme le counseling (y compris le counseling professionnel), la recension des possibilités de placement professionnel, la supervision du placement professionnel, les ressources documentaires, et le soutien technologique. De tels services de soutien sont fournis à la fois par le truchement des mentors pour étudiants et des bureaux de l'université. Les conseils pédagogiques prodigués par les mentors pour étudiants prennent souvent la forme de counseling en ligne, de rapport d'audit sur les grades, de possibilités de mentorat ou de tutoriel, par le Web et par courriel. Le mentor pour étudiants, qui joue le rôle de principal point de contact aux yeux de chaque étudiant dont il a la responsabilité, devient de fait le « visage » de l'établissement, ce qui atténue ou élimine la nécessité pour l'étudiant d'entrer en contact avec de nombreux bureaux, p. ex., le registraire, l'aide financière, les conseillers pédagogiques.

La WGU affirme qu'elle cherche activement à obtenir et à mettre en œuvre des méthodes technologiques permettant de rassembler les étudiants et les professeurs au moyen de contacts fréquents et à intervalles réguliers avec chaque étudiant par le truchement des mentors pour étudiants et des mentors de cours. Les mentors fournissent un soutien personnalisé aux étudiants à l'aide de webinaires, d'activités en ligne et de tutorat. Parce que la WGU est en mesure de recueillir une information très étendue sur les progrès de chaque

⁸ http://www.wgu.edu/about_WGU/employment/1801-417_course_mentor_ed_leadership (site en anglais seulement)

⁹ Les descriptions des tâches et des responsabilités des mentors de cours et pour étudiants figurent aux annexes D et E.

étudiant, elle expérimente un modèle qui permettrait de diminuer la fréquence des contacts entre étudiants et mentors pour les faire passer à une fois/mois. Si le rendement d'un tel étudiant semble convenir, les ressources des mentors pourront alors être déployées afin de prêter attention aux autres étudiants qui éprouvent des difficultés. Parmi les buts de ces initiatives, il y a la persévérance scolaire et la réussite des étudiants.

Voici des exemples des mesures employées par la WGU, soit par la mise en place d'une nouvelle technologie ou le recours amélioré aux technologies existantes, pour favoriser l'admission des étudiants, les conseils à leur intention, leur suivi et leur évaluation :

- Après l'admission, et à chaque inscription, les étudiants passent par une préévaluation servant à déterminer leur niveau de connaissances dans la matière. À l'aide de tests informatisés, les mentors pour étudiants et de cours sont en mesure de déterminer le « point de départ » de l'étudiant dans chaque cours.
- Les systèmes d'apprentissage de la WGU permettent un suivi de l'activité en ligne de l'étudiant toutes les 15 secondes en vue de créer une piste d'audit à laquelle ont accès les mentors de cours et pour étudiants lorsqu'ils évaluent les progrès de chaque étudiant. Cette piste d'audit tient compte de la fréquence d'accès, de la participation aux discussions, ainsi que des devoirs remis à temps ou en retard dans les cours.
- La WGU a négocié fermement avec les éditeurs de manuels en ligne afin de contenir les coûts assumés par les étudiants. Les frais annuels de scolarité, qui s'établissent à 5 800 \$, comprennent l'accès à tout le matériel en format électronique, ce qui constitue un avantage considérable pour les étudiants de la WGU. D'après une récente enquête menée auprès des étudiants aux États-Unis, au Danemark, en Allemagne et aux Pays-Bas par l'éditeur de manuel électronique bookboon.com, les étudiants aux États-Unis consacrent en moyenne 655 \$ par année à l'achat de manuels, et 76,3 % d'entre eux choisissent de ne pas acheter tous les manuels requis en raison des coûts (Nawotka, 2012). En outre, l'Université Stanford a constaté que plus de 100 000 \$ sont consacrés, essentiellement par les étudiants, à l'achat de matériel didactique qui pourrait figurer dans les 1 200 bases de données auxquelles l'université a déjà consacré d'importantes ressources financières en vue de leur acquisition et leur accès facile pour les étudiants (Rivard, 2013).
- Les cyberéditeurs ont accepté de fournir des données d'analyse pour chaque étudiant en ce qui touche la participation relative au matériel, la fréquence d'accès au matériel, les interrogations en classe ou les tutoriels menés à bien ainsi que les résultats obtenus. Une fois ces données combinées à d'autres renseignements sur les étudiants (p. ex., le défaut de respect des délais, les résultats des interrogations en classe préalables à l'évaluation), les mentors de cours et pour étudiants sont en mesure de constituer essentiellement le « tableau d'indicateurs » de chaque étudiant pour chacun des cours auxquels il est inscrit. Les étudiants sont informés de la collecte de ces renseignements au moyen d'une première séance d'orientation en ligne avant le début des cours à la WGU, de même que par les contacts à intervalles réguliers avec les mentors pour étudiants dans les discussions sur les points qui posent problème relativement à chaque cours.
- En ce qui touche certains cours de maths, mais pas encore l'intégralité du cursus, la WGU a adopté l'initiative de l'apprentissage ouvert (OLI) conçue à l'Université Carnegie Mellon afin d'orienter l'élaboration des cours. Les cours sont mis au point par une vaste gamme de professionnels, notamment des professeurs, des scientifiques, ainsi que des spécialistes de l'informatique et des logiciels. Un système informatisé joue le rôle de tuteur, lequel donne de façon continue aux étudiants de la rétroaction et des directives. Les cours englobent des devoirs et d'autres possibilités de tutorat, et l'information sur le rendement de l'étudiant est « réintégrée dans le système » : on s'en sert pour

améliorer le programme et apporter de l'aide à l'étudiant, aux chargés de cours et à l'équipe responsable de l'élaboration des cours¹⁰.

- Bien que l'administration de la WGU estime que celle-ci affiche un bon rendement d'après la National Survey of Student Engagement, elle cherche des moyens d'améliorer l'expérience d'apprentissage en ligne afin de donner aux étudiants la possibilité de s'investir davantage dans des activités communautaires, soit en compagnie de collègues étudiants, soit dans le cadre d'initiatives communautaires. Le National Advisory Board de la WGU compte désormais un expert en mobilisation communautaire pour déceler les possibilités d'intégrer au cursus les activités à ce chapitre.

Les rapports entre l'étudiant et les mentors de cours ou pour étudiants sont très importants à la WGU. Il ressort des enquêtes menées par la WGU que les étudiants considèrent leurs expériences comme positives. L'auteur Mendenhall (2012), après avoir mis en comparaison les mesures de soutien et les rapports établis par les mentors à la WGU avec les autres établissements, a relaté que la « WGU obtient des résultats qui soutiennent la comparaison avec ceux des pairs et de l'ensemble des autres universités en ce qui touche le soutien et les rapports établis par les mentors » (p. 122) (voir le tableau 5 ci-après).

Tableau 5 : Mesures de soutien et rapports avec les mentors

Mesure	Composante	WGU	Universités privées sans but lucratif	NSSE 2011
Rapports entre étudiants et professeurs	Première année	39,3 %	34,4 %	34,8 %
	Cycle supérieur	37,7 %	41,8 %	42,8 %
Milieu favorable sur le campus	Première année	71,2 %	63,4 %	63,8 %
	Cycle supérieur	67,6 %	60,0 %+	60,1 %
Qualité des conseils pédagogiques*	Première année	3,64	3,11	3,13
	Cycle supérieur	3,64	2,96	2,98
Notation de l'expérience pédagogique complète*	Première année	3,62	3,25	3,28
	Cycle supérieur	3,58	3,23	3,27

* Notes moyennes de la National Study of Student Engagement (NSSE) sur une échelle de quatre points.
Remarque : Adaptation de l'auteur Mendenhall (2012, p. 123)

Administration, ressources et fonds

La WGU est une université sans but lucratif qui n'est pas financée par l'État. Les responsables affirment qu'« elle est financièrement autonome en fonction de frais de scolarité se situant à 5 800 \$/12 mois par année dans la plupart des programmes » (WGU, 2012, p. 2). Ils font également remarquer que les frais de scolarité sont demeurés les mêmes depuis 2008.

La prestation d'un enseignement de niveau postsecondaire abordable compte parmi les objectifs de politique publique généralement évoqués par les observateurs américains. Un autre de ces objectifs se rapporte à la

¹⁰ <http://www.americanprogress.org/issues/higher-education/report/2012/06/07/11680/a-disruptive-look-at-competency-based-education/> (site en anglais seulement)

capacité du système. La Lumina Foundation a défini que l'un des résultats cruciaux en matière de productivité quant aux améliorations apportées au système d'éducation aux États-Unis consiste à élargir la capacité de l'enseignement de niveau postsecondaire, conformément aux budgets actuels, sans compromettre la qualité scolaire (Lumina Foundation, s.d.). Cet énoncé s'appuie sur la projection selon laquelle les États-Unis auront besoin, dans un avenir prochain, de 23 autres millions de titulaires de grades, et sur la conviction d'après laquelle le système actuel ne peut vraisemblablement pas être élargi pour satisfaire à une telle demande.

Les propres rapports de la WGU donnent à penser que celle-ci contribue à l'atteinte des objectifs de croissance en ce qui touche la capacité et les taux d'obtention du grade. Selon le rapport annuel de la WGU paru en 2012, celle-ci a affiché un taux de croissance de 33 % dans les inscriptions au cours de chacune des cinq dernières années, l'effectif passant de 10 600 en 2008 à 33 800 en 2012. Durant la même période, le nombre d'étudiants obtenant leur grade s'est accru de 53 % par année, pour passer de 3 200 en 2008 à 16 900 en 2012. L'information publiée par la WGU révèle également que la durée moyenne du premier cycle avant l'obtention du grade s'établit à 35 mois, de sorte que l'investissement financier et en temps consenti par les titulaires d'un grade s'en trouve réduit (WGU, 2012).

Au cours d'une entrevue, un administrateur de la WGU a déclaré que la réduction de la durée des études est attribuable à trois facteurs principaux : 1) une évaluation de l'apprentissage au préalable et l'attribution des crédits reconnus au moment de l'admission; 2) une évaluation particulière au début de chaque cours; 3) la possibilité pour les étudiants de s'inscrire au nombre de cours voulu dans chaque session de six mois. Contrairement aux universités dans lesquelles l'évaluation ou la remise en question de l'apprentissage au préalable relativement à l'examen des crédits servent à déterminer la reconnaissance de tous les crédits d'un cours, le modèle privilégié par la WGU fait appel à l'évaluation personnelle au début de chaque cours en vue de déterminer si l'habileté est partielle ou complète, ce qui permet donc aux étudiants d'accélérer leur progression d'un cours à l'autre. L'apport distinct de ces trois facteurs n'est pas évalué. La WGU perçoit chacun de ces facteurs comme des variables nichées au sein d'un modèle pédagogique qui favorisent l'apprentissage accéléré; par conséquent, elle ne tente pas de cerner l'incidence de chaque variable.

Bien que la qualité de ses programmes ou de ses titulaires d'un grade ne fasse pas l'objet d'une évaluation indépendante ou par un tiers, la WGU soutient qu'elle a satisfait à l'objectif d'accroître la capacité et les extrants sans compromettre la qualité scolaire. En outre, à l'appui de cette affirmation, la WGU évoque l'un des préceptes de l'EFH. Les responsables de la WGU affirment que l'EFH transforme le modèle type de prestation de l'enseignement, dans lequel le temps consacré à l'enseignement est constant et la maîtrise varie, en un modèle où le temps consacré à l'enseignement varie, mais où il y a uniformité de la maîtrise des notions chez les étudiants réputés avoir mené à bien chaque cours. La WGU tente de montrer qu'elle a réalisé cet objectif par ce qui suit :

- Le rendement de la WGU dans le cadre de la NSSE révèle que ses étudiants entretiennent de meilleurs rapports avec les professeurs (la note moyenne chez ces étudiants de cycle supérieur s'établissant à 6,14 comparativement à 5,60 à l'échelle nationale), qu'ils consacrent davantage de temps aux travaux universitaires (les moyennes respectives de la WGU et à l'échelle nationale s'établissant respectivement à 4,84 et à 4,43), qu'ils mettent en application des compétences de réflexion de niveau supérieur, et qu'ils ressentent une satisfaction globale supérieure à celle à l'échelle nationale (les moyennes de la WGU et à l'échelle nationale s'établissant à 3,60 et 3,28, respectivement) (WGU, 2012).
- La WGU attire l'attention sur la comparaison des résultats d'une enquête menée en 2011 par le groupe Harris Poll Online auprès de 508 nouveaux diplômés de niveau collégial à l'échelle nationale avec ceux d'une enquête auprès des titulaires de grade de la WGU pour montrer le taux de satisfaction supérieur chez ces derniers de même que leurs employeurs (WGU, 2012). Par exemple, 94 % des étudiants de la WGU se disent satisfaits de leur expérience contre 87 % des titulaires de

grade à l'échelle nationale. Les étudiants de la WGU ont signalé à 82 % que la majorité des habiletés étaient liées au travail contre 59 % des diplômés de niveau collégial à l'échelle nationale. Davantage d'étudiants de la WGU ont déclaré avoir tiré des avantages de leur grade, y compris une hausse de salaire (42 % pour la WGU contre 33 % à l'échelle nationale), un nouveau poste (34 % contre 29 %), et de l'avancement (20 % contre 9 %) (WGU, 2012).

- La WGU a déclaré que, dans le cadre de l'évaluation de l'apprentissage au niveau collégial relativement à la pensée critique, à la communication écrite et à la résolution de problèmes, ses étudiants de cycle supérieur ont mieux réussi que 78 % des étudiants du même niveau dans les autres établissements participants (WGU, 2012).

Reddition de comptes : harmoniser les buts des intervenants et des établissements

La WGU affirme que son cursus a été conçu pour satisfaire aux besoins des élèves d'âge adulte, c'est-à-dire ceux qui font déjà partie de la population active et cherchent à améliorer leurs compétences pour être davantage concurrentiels et faire progresser leur carrière. Le profil des étudiants qui y sont inscrits semble correspondre à cet objectif : 81 % des personnes inscrites travaillent à temps plein ou à temps partiel, et l'âge moyen des étudiants s'établit à 37 ans. Il convient également de souligner que 76 % des étudiants font partie des groupes socioéconomiques ou ethniques perçus comme étant mal desservis par l'enseignement postsecondaire (WGU, 2012).

La mise au point et l'examen à intervalles réguliers du cursus par l'intégration d'experts du secteur privé et de l'industrie témoignent de la volonté de faire en sorte que le cursus soit à jour et que les compétences requises en fassent partie. Selon la méthode privilégiée par la WGU, le modèle d'EFH permet l'harmonisation des buts des intervenants et établissements par les moyens suivants :

- un cursus axé sur les résultats;
- un apprentissage transparent et évaluable;
- une méthode axée sur l'étudiant, dans laquelle les contacts avec les mentors de cours et pour étudiants sont fréquents;
- un cursus qui permet une accélération d'après l'apprentissage préalable et la cadence d'apprentissage personnalisée;
- un modèle de prestation novateur et abordable en vue d'un apprentissage sur mesure et à grande échelle.

Économies

La WGU maintient que sa prestation de l'enseignement et des services pédagogiques est rentable. L'un des facteurs clés qui sous-tendent cette affirmation se rapporte au rôle joué par le corps professoral dans le modèle de prestation scolaire de la WGU. Le tableau 6 ci-dessous, tiré de l'examen que fait l'auteur Mendenhall du modèle de la WGU (2012), montre en résumé les différences constatées par cet auteur dans la méthode privilégiée par la WGU comparativement à un modèle type de prestation¹¹. L'auteur Mendenhall

¹¹ Il convient de souligner que notre examen laisse entrevoir une différence par rapport au tableau de l'auteur Mendenhall. Dans le domaine de la conception des cours, la WGU affirmera que le processus de création de ses cursus peut faire intervenir des tiers, mais qu'elle crée bel et bien ses propres cursus au moyen des conseils qu'elle constitue à cette fin. Les membres de ses conseils sont issus du secteur privé et des milieux universitaires, et ils sont tenus de discerner les compétences, les connaissances et les habiletés dont les titulaires de grade ont besoin. Les renseignements obtenus sont transmis aux concepteurs pédagogiques, aux gestionnaires de

insinue que la désagrégation du rôle joué par le corps professoral à la WGU (où différentes personnes exécutent différents rôles) fait en sorte que le modèle permet à l'établissement de servir un nombre accru d'étudiants à un coût inférieur, et qu'il est efficace et échelonnable.

Tableau 6 : Responsabilités pédagogiques à la WGU

Rôle du corps professoral	Méthode parallèle à la WGU
Prestation de l'enseignement	La technologie assure la prestation de l'enseignement
Conception de cours	La WGU ne crée ni des cours ni un contenu qui lui sont propres, mais elle fait plutôt appel à des cursus de tiers.
Choix du matériel didactique	Rôle spécialisé où le corps professoral recherche puis choisit les meilleures ressources didactiques en ligne pour chaque évaluation.
Conception de l'évaluation	Le service d'évaluation de la WGU rencontre les conseils dans chaque collège pour déterminer les habiletés, puis il conçoit les évaluations servant à mesurer chaque habileté.
Aide au contenu ou heures de bureau	Des mentors spécialistes en la matière (appelés mentors de cours) peuvent tenir des séances en particulier ou en petits groupes afin d'examiner la matière pour laquelle les étudiants nécessitent une aide supérieure à celle disponible par l'apprentissage indépendant.
Mentorat	Les mentors pour étudiants communiquent fréquemment avec ces derniers pour leur donner des avis, des conseils, un encadrement, une structure et de la motivation à distance.
Notation	Des professeurs à temps partiel sont embauchés strictement pour noter les évaluations des étudiants et formés pour noter selon une rubrique particulière.

Remarque : D'après l'auteur Mendenhall (2012, p. 121)

Le tableau révèle plusieurs facteurs de coût qui peuvent se traduire par l'amoindrissement des coûts : 1) l'enseignement à l'aide de la technologie; 2) les rôles spécialisés que joue le corps professoral (ce qui permet d'accroître la productivité par une concentration sur un nombre restreint de tâches); 3) la centralisation et la spécialisation de certaines tâches qui, autrement, incomberaient à certains membres du corps professoral; 4) le remplacement des ressources d'enseignement à coût élevé par des ressources à faible coût. Il n'existe pas d'analyse systématique portant sur la réalisation ou non de telles économies.

En outre, l'examen des documents et rapports de la WGU de même que les éclairages tirés de l'entrevue révèlent que les coûts et les économies potentielles varient entre les différents volets du programme. Parce qu'il s'agit d'un système de prestation en ligne, il est possible de réaliser des économies appréciables relativement aux dépenses en immobilisations liées à l'espace dans les classes. Par contre, en raison de la cadence d'apprentissage personnalisée et de l'établissement par l'étudiant du moment où se déroulera l'évaluation finale d'un cours, l'investissement requis pour mettre en place un cursus souple et des outils d'évaluation semble substantiel. En outre, des coûts résulteront de la prestation de la formation pédagogique nécessaire au corps professoral et des systèmes d'information requis pour assurer la prestation de la matière du cours et faire le suivi des progrès des étudiants. Il y a lieu également de prendre en compte la formation

l'élaboration des programmes, aux fournisseurs ainsi qu'aux concepteurs des évaluations et des projets. Le mentor de cours peut jouer ou non un rôle dans l'élaboration de la matière à donner ou l'établissement de la façon dont l'évaluation sera menée.

continue des mentors des cours et pour étudiants en ce qui touche les rôles de pédagogue et de conseiller dans l'évaluation de la productivité du modèle de la WGU. En ce qui touche l'élaboration des programmes d'études et des cours, le modèle de la WGU semble très centralisé, tandis que les fonctions de conseiller pédagogique et la diffusion des renseignements administratifs passent par une décentralisation et le rapprochement à l'étudiant par l'intermédiaire des mentors pour étudiants.

Université Southern New Hampshire (SNHU) : College for America (CFA) et école de commerce de la SNHU¹²

L'Université Southern New Hampshire (la SNHU) est un établissement privé fondé en 1932. On y trouve 7 351 étudiants de premier cycle qui y sont inscrits et les frais de scolarité en 2012-2013 se chiffraient à 28 050 \$. Dans le site Web des U.S. News College Rankings (<http://colleges.usnews.rankingsandreviews.com/best-colleges/southern-new-hampshire-university-2580>), l'information suivante à propos de la SNHU est présentée :

Le ratio étudiant/professeur à l'Université Southern New Hampshire University est de 21:1, et 63,0 % des groupes dans cet établissement comptent moins de 20 étudiants. Les majeures les plus populaires à l'Université Southern New Hampshire University sont les suivantes : commerce, gestion, marketing et services de soutien et connexes; psychologie; sciences sociales; communication, journalisme et programmes connexes; de même que langue et littérature ou lettres anglaises. Le taux de persévérance scolaire des nouveaux étudiants s'établit à 71,0 %.

En janvier 2013, la SNHU a créé le College for America (CFA), un établissement entièrement en ligne qui propose des programmes d'EFH à ceux qui souhaitent obtenir un grade d'associé (le seul grade offert par le CFA). Le CFA est autonome et distinct par rapport aux autres facultés et départements de la SNHU. Il a adopté un bon nombre des modèles privilégiés par la WGU quant à la prestation des cours et à la dotation, comme les mentors pour étudiants ou moniteurs de formation et les évaluations des habiletés. D'après le recteur de la SNHU, la mission du CFA consiste à mettre en œuvre une « nouvelle démarche envers les études collégiales à l'intention d'un nouvel effectif américain : accessible, abordable, pertinent » (LeBlanc, s.d.).

Comme nous l'avons souligné au préalable, le USDE a rappelé en mars 2013 aux établissements qu'il a modifié la HEA pour leur donner droit aux fonds fédéraux, y compris l'aide aux étudiants en fonction de programmes pédagogiques agréés où il y a évaluation directe de l'apprentissage par les étudiants plutôt qu'une mesure de l'apprentissage par les étudiants en fonction des heures de cours ou heures d'enseignement. En avril 2013, le CFA a annoncé qu'il avait « obtenu l'approbation du USDE quant à l'admissibilité au financement en vertu du titre IV de la HEA. Le modèle d'enseignement en fonction des habiletés du CFA est le premier au pays à obtenir l'approbation du USDE aux termes de dispositions d'évaluation directe permettant le paiement en fonction de l'apprentissage concret plutôt que du temps passé en classe »¹³. Les étudiants inscrits aux collèges et universités des États-Unis qui sont visés aux termes du

¹² Outre l'enquête et les entrevues, les autres sources employées dans la présente section sont les suivantes :

- Kazin, K. (2012), *Bringing Higher Education to Where Students Live and Work*. Extrait de : <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/NG1228.pdf>
- College for America (2013), site Web. <http://collegeforamerica.org/>
- LeBlanc, P. (s.d.), *College for America at Southern New Hampshire University*. Extrait de : http://collegeforamerica.org/site_images/College_for_America_Presentation.pdf

¹³ <http://collegeforamerica.org/latest/entry/a-milestone-for-competency-based-higher-ed> (site en anglais seulement)

titre IV sont admissibles à l'aide financière du gouvernement fédéral. Le CFA a établi ses droits de scolarité à 2 500 \$ par année, lesquels sont considérablement inférieurs à ceux de la SNHU.

Bien que le CFA soit encore naissant, ses cibles d'inscription sont audacieuses. Dans son article intitulé « Bringing Higher Education to Where Students Live and Work » (2012), la directrice des études du CFA K. Kazin (Ph. D.) a affirmé que le CFA entrevoyait un effectif de première année se chiffrant à 500, mais qu'il prévoyait servir 100 000 étudiants au cours des cinq premières années. L'auteure prévoyait également que 5 000 étudiants à faible revenu obtiendront un grade d'ici 2017. D'après l'article, le CFA prévoyait cibler les adultes qui travaillent et ayant peu ou pas de formation collégiale, puis établir avec les employeurs de la collectivité des partenariats dans lesquels des mentors appuieront les étudiants en milieu de travail. Le CFA cherche à abaisser les coûts de prestation en deçà de 5 000 \$ pour les étudiants qui mènent à bien un grade d'associé en arts d'une durée de deux ans.

L'auteure Kazin (2012) a discerné les caractéristiques suivantes du modèle de prestation du CFA :

- en fonction des habiletés;
- souple (variable temporelle, apprentissage défini);
- coût très bas;
- apprentissage axé sur l'étudiant, adapté à son rythme et en toute autonomie;
- inscription à longueur d'année;
- recours aux ressources pédagogiques ouvertes;
- appui aux étudiants donné par les mentors communautaires et les réseaux de pairs;
- manifestation et documentation des habiletés au moyen des portfolios électroniques;
- suivi des progrès des étudiants à l'aide d'une carte des connaissances dynamique, laquelle consiste en un relevé accessible, en temps réel et en ligne, qui donne des détails sur la réussite de l'étudiant en lien avec sa maîtrise des habiletés requises;
- mise en correspondance des habiletés avec les crédits de cours types au moyen d'un algorithme, ce qui permet aux étudiants de transférer des crédits vers les universités types¹⁴.

Toujours dans son article, l'auteure Kazin (Ph. D.) présente les détails suivants quant au modèle d'EFH du CFA :

Avec l'aide d'un moniteur de formation, chaque étudiant trace un schéma qui passe par les 90 habiletés, et, ce faisant, accède aux ressources d'apprentissage organisées qui sont connexes à chaque tâche. Dès qu'un étudiant a exécuté une tâche de façon satisfaisante, ses progrès se reflètent immédiatement dans une carte des connaissances dynamique en ligne. Les éléments d'information jouent un rôle clé. Le portfolio électronique comporte tous les artefacts des étudiants de même que les rubriques employées pour leur attribuer une note. Le résultat consiste en un tableau clairement brossé des capacités de l'étudiant, non pas en fonction des codes de cours mais selon des compétences que les employeurs comprennent. Après que l'étudiant a obtenu son grade, les habiletés peuvent être mises en correspondance avec les crédits des cours types si l'étudiant souhaite procéder à un transfert vers un programme d'études d'une durée de quatre ans.

¹⁴ S'il est encore trop précoce de commenter le transfert des crédits à partir du CFA, il y a lieu de souligner que cet algorithme a été conçu parce que le CFA entrevoit que les étudiants passeront à un collège ou une université pour chercher à obtenir leur grade de premier cycle après avoir mené à bien le grade d'associé. Par contraste, la WGU n'a pas mis au point d'algorithme relativement au transfert des crédits. Elle cherchera plutôt à travailler directement auprès des autres établissements en vue de régler les problèmes des étudiants qui procèdent à un transfert. Il se peut également que la WGU considère que le segment démographique auquel elle fournit des services (c.-à-d. des étudiants adultes qui travaillent et cherchent à obtenir des titres de compétences pour le marché du travail) comme moins susceptibles de procéder à un transfert vers d'autres établissements.

Le modèle repose sur l'hypothèse selon laquelle les étudiants peuvent et vont assumer la maîtrise de leur propre apprentissage. Afin de voir à leur réussite, la SNHU a conçu un modèle multicouches de soutien aux étudiants. Les étudiants peuvent entrer en rapport avec leurs pairs à l'aide des outils propres aux médias sociaux et des réseaux virtuels; un moniteur de formation de la SNHU les aide afin qu'ils rendent des comptes quant à leur plan de maîtrise particulier; de plus, chaque étudiant désigne un partenaire de reddition de comptes issu de la famille ou de la collectivité de même qu'un mentor en milieu de travail.

C'est en août 2003 qu'est issu du CFA le premier titulaire d'un grade : il a mené à bien son programme en seulement trois mois¹⁵.

Modèle d'EFH hybride de l'école de commerce de la SNHU

L'école de commerce de la SNHU est décrite dans la documentation comme l'un des programmes exemplaires d'EFH. La SNHU propose depuis plusieurs années un programme hybride d'EFH à son école de commerce. Celui-ci permet aux étudiants d'accélérer leur cheminement et d'obtenir en trois ans un grade de premier cycle avec spécialisation (normalement décerné après quatre ans), de sorte qu'ils peuvent épargner l'équivalent d'une année en frais de scolarité à la SNHU. Un représentant de l'école interviewé dans le cadre de la présente étude décrit le programme comme étant à mi-chemin entre un modèle type et l'EFH intégral, comme celui qui est mis en pratique au CFA.

Le programme menant à l'obtention, après trois ans, d'un grade de premier cycle avec spécialisation a débuté en 1997, grâce à une subvention de l'USDE. L'objectif consistait à mettre au point un programme d'études plus avantageux sur le plan financier et permettant un apprentissage davantage appliqué. Le passage à un programme d'études en fonction des habiletés a d'abord été défendu par Martin Bradley, doyen à l'époque de l'école de commerce de la SNHU, et coauteur de l'ouvrage *Saving Higher Education: The Integrated, Competency-Based Three Year Bachelor's Degree Program*.

La démarche de M. Bradley (Ph. D.) est décrite dans l'extrait suivant de cet ouvrage, paru en 2011 :

Pour réussir à reconceptualiser les mesures types que sont le temps passé en classe ou les heures réelles d'enseignement, il faut recourir à un substitut approprié comme les habiletés. Ce qui se produit lorsque le lien est rompu entre les crédits et le temps passé en classe est remarquable. Désormais, les crédits peuvent s'appuyer sur les résultats de l'apprentissage plutôt que les heures passées en classe. Un programme intégré et en fonction des habiletés qui repose sur la concrétisation de certaines connaissances et compétences permet le remaniement d'un programme d'études avec spécialisation, de telle sorte qu'il peut être exécuté en trois ans plutôt que quatre et permettre des économies tant pour les étudiants que l'établissement, sans que la qualité scolaire s'en trouve diluée.

Cet exercice est certainement plus facile à dire qu'à faire. Néanmoins, les données appuient la notion selon laquelle un programme intégré sur trois ans en fonction des habiletés et des résultats d'apprentissage permet la prestation d'une formation de grande qualité aux étudiants en six sessions, sans devoir suivre de cours durant une autre session, l'été ou la fin de semaine. Il s'agit ici de déterminer l'ensemble des habiletés, de structurer un programme d'études qui fasse concorder les activités d'apprentissage à ces habiletés, puis d'en assurer la prestation. De plus, de solides procédés d'évaluation sont nécessaires pour faire en sorte que

¹⁵ Voir le <http://www.insidehighered.com/news/2013/08/16/new-form-competency-based-learnings-first-batch-graduates>

les objectifs d'apprentissage soient tous atteints convenablement (Bradley, Seidman et Painchaud, 2011, p. 6).

Mise au point, planification et examen des programmes et cursus

L'école de commerce a pour mission de concevoir et de mettre en œuvre « des programmes d'études en commerce de grande qualité, novateurs, à la fine pointe et en fonction des habiletés qui satisfont aux besoins en évolution des étudiants, des entreprises, du gouvernement et de la société » (SNHU, 2013). La conception des programmes et cursus est orientée par dix ensembles d'habiletés, à savoir :

- la communication;
- la technologie de l'information;
- la résolution de problèmes;
- le travail d'équipe;
- les compétences en analyse;
- l'orientation mondiale;
- les pratiques juridiques et déontologiques;
- la recherche;
- les stratégies;
- le leadership.

La liste des habiletés a d'abord été conçue de concert avec les employeurs en 1997 et, depuis ce temps, des consultations auprès des employeurs ont lieu à intervalles réguliers. De plus, le contact systématique avec les anciens étudiants en ce qui touche leur préparation à l'emploi procure une rétroaction sur la pertinence des habiletés. D'après l'enquête, la mise au point du profil des habiletés fait l'objet, de façon continue et chaque année, d'un examen et d'une amélioration.

Prestation des programmes et pratiques pédagogiques

Le programme en face-à-face avec spécialisation d'une durée de trois ans s'étend sur six sessions, sans qu'il n'y ait de cours offert l'été ou en soirée. Les étudiants n'ont pas la possibilité de s'inscrire à des cours facultatifs, puisque les éléments de nombreux cours facultatifs sont intégrés au cursus puis évalués à l'aide de devoirs, comme des exposés hebdomadaires. Les étudiants obtiennent des crédits selon les habiletés acquises.

Des 1 250 étudiants inscrits à l'école de commerce, 105 le sont au programme en fonction des habiletés et avec spécialisation d'une durée de trois ans. Le programme prend de l'ampleur : à l'automne 2013, 66 étudiants s'y sont ajoutés dans le contexte d'un volet d'une durée de trois ans mais qui n'est pas lié à la spécialisation.

Les étudiants du programme avec spécialisation d'une durée de trois ans terminent leurs cours des sessions d'automne et de printemps une semaine avant leurs homologues du programme d'une durée de quatre ans. Après avoir passé les examens, les étudiants prennent part à une analyse de cas sur une semaine (qui donne droit à trois crédits) en lien avec la matière abordée durant la session. Les membres du corps professoral déterminent les cas à étudier puis évaluent le rendement des étudiants au cours de la semaine. Les évaluations portent sur les habiletés, notamment le travail d'équipe, les compétences en communication et le leadership.

Services de soutien aux étudiants et aux professeurs

D'après l'enquête, les cours sont donnés essentiellement par des professeurs à temps plein, pendant qu'une partie de l'enseignement est assumée par des professeurs à temps partiel. Le corps professoral est chargé de présenter le contenu du programme, alors que les étudiants sont essentiellement des destinataires plutôt que des présentateurs. L'école est très sélective lorsqu'il s'agit d'affecter les professeurs à l'enseignement de cours dans le cadre du programme avec spécialisation sur trois ans. Le fait d'être choisi est perçu comme un privilège. Les professeurs assignés le sont d'après leur engagement envers la pédagogie et leur capacité d'établir des liens avec les étudiants. L'entretien de bons rapports avec les étudiants et les collègues du corps professoral est nécessaire afin de créer un milieu d'apprentissage propice au soutien. Chaque cours comporte habituellement de 11 à 20 étudiants inscrits, et on s'attend des membres du corps professoral qu'ils donnent de sept à huit cours sur 12 mois. Les membres du corps professoral reçoivent un soutien, dont une salle de classe et des espaces d'enseignement, des bureaux destinés aux chargés de cours et aux mentors, des ressources documentaires, des laboratoires informatiques ainsi que du matériel pédagogique et des ressources technologiques autres ayant trait à l'enseignement.

Bien que la formation soit facultative, les membres du corps professoral sont invités à prendre part aux possibilités de formation, lesquelles ont tendance à porter sur le perfectionnement des profils d'habileté, les outils d'évaluation des étudiants, l'évaluation des programmes, la pédagogie et le recours à la technologie. Tous les nouveaux membres du corps professoral sont également invités à lire l'ouvrage *From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education* des auteurs Barr et Tag (1995).

Le corps professoral et le programme apportent aux étudiants une aide diversifiée. Les membres du corps professoral fonctionnent en équipe tout au long de l'année : ils inscrivent au calendrier des séances fréquentes de contact avec les étudiants et donnent à ces derniers de la rétroaction. Les étudiants « tiennent un caucus » avec le corps professoral pour déterminer les activités, les événements et les autres initiatives qu'ils entreprendront au cours de la semaine à venir pour s'investir au sein de la collectivité, tant au sein qu'à l'extérieur de l'école de commerce. La participation à ces activités donne droit à six crédits supplémentaires en vue de l'obtention du grade. Les crédits obtenus de cette façon comportent la note « satisfaisant » ou « insatisfaisant », pendant que les cours théoriques font l'objet d'une notation précise.

Les étudiants passent à intervalles réguliers des entrevues permettant de déterminer leur compréhension et leurs progrès. Les membres du corps professoral cherchent à obtenir la rétroaction des étudiants sur les travaux des cours, après quoi ils en tiendront compte dans leur révision du contenu des cours. Les étudiants sont également invités à faire une autoévaluation. À l'exemple de la pratique en cours au Collège Alverno (décrite un peu plus loin), la rétroaction et l'autoévaluation ont contribué à diminuer le risque d'échec chez les étudiants.

Parmi les autres formes d'aide à la disposition des étudiants, il y a les heures de bureau (ou d'autres occasions de rencontre des étudiants avec les chargés de cours, fréquemment inscrites au calendrier); les consultations tenues par les membres du corps professoral en dehors des heures de bureau; les consultations spéciales avant ou après l'évaluation dont font l'objet les étudiants; les consultations et réunions en ligne (p. ex., courriels, téléconférences, vidéoconférences, médias sociaux), de même que les groupes de mentors dirigés par les étudiants de cycle supérieur.

Évaluation

Les étudiants paient des frais pour chaque session à laquelle ils sont inscrits. Pour mener à bien un cours, les étudiants doivent montrer qu'ils possèdent les qualifications minimales en lien avec les habiletés. Le programme fait appel à une gamme de stratégies d'évaluation, dont des examens écrits et oraux, des portfolios, des observations, des autoévaluations, des évaluations par l'employeur, et des exposés officiels

données aux clients ou aux membres du conseil d'administration. Si l'étudiant n'est pas en mesure de manifester l'habileté requise, il doit alors mener à bien une expérience, un cours ou une activité parallèle, puis passer par une autre évaluation des habiletés. En guise de projet final, les étudiants doivent mener à bien une expérience-cadre avec spécialisation de cycle supérieur, l'obtention de leur grade étant fonction de la réussite de chaque cours et habileté s'y rapportant.

La SNHU ne remet pas de « relevé de notes descriptif »¹⁶. Elle a décidé, dès le début de l'élaboration du programme, que les étudiants recevraient un relevé de notes qui s'apparente à ceux des programmes types. Cette décision a été prise pour faciliter le transfert des crédits vers d'autres établissements de même que la présentation de demandes d'admission à des programmes de cycle supérieur. Par exemple, le « caucus » tenu chaque semaine est consigné dans le relevé de l'étudiant sous la dénomination « milieu social des affaires », ce qui donne droit à trois crédits.

Les services aux étudiants ont acquis un logiciel pour commencer à offrir aux étudiants de la SNHU un relevé parallèle au cursus et qui fait le suivi de leur participation aux activités et aux clubs. À l'aide du même logiciel, les étudiants peuvent également consigner leurs réflexions sur l'apprentissage et les compétences acquises au fil de leurs expédiences.

Administration, ressources et fonds

Nous avons décrit succinctement une partie de l'appui que les étudiants reçoivent du corps professoral dans le cadre du programme. D'autres services de soutien sont disponibles, y compris le counseling, le counseling professionnel, la détermination des possibilités de placement professionnel, la supervision en milieu de travail, les ressources documentaires, les laboratoires informatiques, les espaces d'apprentissage pour les étudiants, le soutien technologique, de même que les conseils et le mentorat en lien avec le programme. Divers médias sont utilisés dans le cadre du programme afin de communiquer avec les étudiants, allant des conseils donnés en ligne aux rapports d'audit des grades, en passant par les ateliers en face-à-face et les séances individuelles.

Reddition de comptes et rentabilité du modèle

Les représentants du programme interviewés dans le cadre de la présente étude estimaient que les organismes d'agrément ont rehaussé considérablement les exigences en matière de rapport de l'université. L'école de commerce de la SNHU a entretenu des rapports favorables avec leurs organismes d'agrément des affaires à l'échelle régionale, nationale et européenne; d'après la personne interviewée, ceux-ci ont décrit la SNHU comme un modèle de bonne pratique. Du point de vue de l'école de commerce, l'agrément à l'échelle européenne correspond à une reconnaissance mondiale et à la transférabilité des titres de compétence au sein d'un milieu d'affaires mondial.

Toujours selon la personne interviewée, les activités entreprises pour assurer la prestation du programme hybride et appuyer celui-ci sont vraisemblablement plus onéreuses que les activités d'un programme type. Plusieurs secteurs pour lesquels le coût marginal/étudiant était « quelque peu supérieur » à ceux d'un programme de non-EFH ont été discernés, notamment : la mise à niveau des cours; la prestation du matériel didactique; le temps consacré par les chargés de cours; la formation et le perfectionnement professionnel des chargés de cours; la TI; la prestation et l'évaluation; l'attribution de notes; le suivi et la gestion des inscriptions; les systèmes du registraire; le recrutement et les admissions (y compris l'évaluation des crédits transférés); de même que la planification et l'attribution de l'espace. Cependant, le représentant du programme était d'avis que grâce au programme hybride d'EFH, la SNHU avait acquis à l'échelle de l'État et

¹⁶ Voir la section relative au Collège Alverno pour en savoir plus sur le relevé de notes descriptif.

du pays la réputation d'un établissement avant-gardiste qui : a) a instauré un programme ayant atteint l'objectif d'alléger les frais de scolarité imposés aux étudiants; b) est perçue plus efficace par l'assemblée législative de l'État; c) permet de bien préparer les titulaires de grade aux réalités du marché du travail.

Collège Alverno¹⁷

Le Collège Alverno est un collège catholique (autoproclamé) indépendant et sans but lucratif, où sont donnés des programmes de spécialisation en arts libéraux. Il est situé à Milwaukee (Wisconsin) et a été fondé par les sœurs scholastiques de Saint-François en 1887 (Collège Alverno, 2012). Il s'agit fondamentalement d'un collège pour femmes mais qui propose un programme mixte de cycle supérieur. À l'automne 2011, l'effectif se chiffrait à 2 605. Les responsables du Collège Alverno relatent qu'un fort pourcentage des étudiants qui s'y trouvent sont de première génération et à faible revenu, et que ces étudiants doivent travailler de nombreuses heures à temps partiel (parfois à temps plein) pour acquitter les coûts relatifs aux études. Le Collège Alverno compte 120 professeurs à temps plein et 125 professeurs auxiliaires, ainsi que plusieurs professeurs contractuels. Les frais de scolarité vont de 7 980 \$ à 13 224 \$ par session, selon le programme choisi. Le représentant du Collège Alverno interviewé dans le cadre de la présente étude a fourni l'information suivante relativement aux programmes qui y sont offerts :

Le Collège Alverno qualifie son cursus, qu'il propose depuis 1973, comme étant axé sur les capacités. L'impulsion pour passer à ce type de programme est venue de l'intérieur du corps professoral. Il a fallu une année et demie pour mettre au point les résultats d'apprentissage, les cours, les cursus de même que les méthodes d'évaluation avant de le proposer pour la première fois. Au tout début, le corps professoral consacrait chaque vendredi après-midi de l'année au travail en lien avec le cursus ou la discipline. Une fois la transition adoptée, plusieurs professeurs ont choisi de quitter parce qu'ils n'appuyaient pas l'EFH ou n'étaient disposés à le mettre en pratique. Le corps professoral du Collège Alverno fait de la recherche essentiellement dans les domaines de l'éducation et de la pédagogie, de sorte que l'EFH sert bien ses intérêts.

On dit du Collège Alverno qu'il a façonné l'instauration de son cursus axé sur les capacités en fonction des expériences menées à l'université catholique de Temuco, au Chili. Là-bas, l'EFH a été instauré graduellement : de 10 à 12 départements y ont joué à l'origine un rôle novateur. Compte tenu des expériences de mise en application réussies et ratées, le programme d'études relatif à l'EFH a été mis en œuvre graduellement au sein de l'université. Cette façon de faire, préconisée par les professeurs du Collège Alverno à l'échelle des départements, a joué un rôle fondamental dans l'élaboration du cursus puis sa mise en œuvre à l'ensemble de l'université.

Le Collège Alverno a discerné, dans son modèle de prestation, les caractéristiques fondamentales suivantes :

- axé sur les capacités;
- qui prête attention aux résultats des étudiants intégrés à une conception des arts libéraux;
- souple;
- abordable (Collège Alverno, 2013).

¹⁷ Outre l'entrevue et l'enquête, l'information supplémentaire dans cette section est tirée du site Web du Collège Alverno.

Mise au point, planification et examen des programmes et cursus

Le répondant à l'enquête a décrit les programmes du Collège Alverno comme étant des activités pédagogiques en fonction des habiletés et qui mènent à l'obtention d'un grade, d'un diplôme ou d'un titre de compétence. Il décrit le cursus du Collège Alverno comme étant « axé sur les capacités » (rubrique du Collège Alverno relativement à l'EFH) et qui prête attention aux résultats des étudiants intégrés à une conception portant sur les arts libéraux. Les huit capacités en question sont les suivantes : la communication; l'analyse; la résolution de problèmes; la valorisation; l'interaction sociale; l'élaboration d'une perspective mondiale; la citoyenneté efficace; la réponse esthétique. L'objectif du programme consiste à inculquer des connaissances et compétences générales à grande échelle de même qu'à favoriser l'acquisition et l'application de connaissances et de compétences propres à la discipline, à l'employeur et à l'emploi ou la profession.

Plusieurs ensembles de résultats ont été conçus : des résultats généraux à l'échelle de l'établissement ainsi que des résultats propres au programme ou à la majeure et qui correspondent à des habiletés particulières. De plus, un profil d'habiletés a été mis au point pour le programme dans son ensemble de même que chaque expérience ou cours prévu dans le programme. Les compétences ont été mises au point par le corps professoral, avec la participation et la prise en compte de diverses sources (p. ex., des employeurs, des experts de l'extérieur, des organismes d'agrément, des examens de la documentation, les besoins de la société). Les membres du corps professoral et de l'administration du Collège sont responsables de la structure et du contenu du programme, pendant que le cursus fait l'objet d'un examen et d'une révision de façon continue.

D'après la personne interviewée, les résultats d'apprentissage des programmes types et d'EFH sont semblables, p. ex., l'acquisition de compétences en communication et en analyse, et la capacité de fonctionner efficacement au sein d'un milieu diversifié. Cependant, les résultats de l'apprentissage dans les programmes collégiaux d'EFH concordent davantage avec la collectivité et tiennent davantage compte de celle-ci. Les établissements d'EFH accueillent des représentants des milieux qui embauchent leurs titulaires de grade, p. ex., des organismes sans but lucratif, afin d'obtenir leurs commentaires sur les résultats d'apprentissage des cours et des programmes. Une formation particulière est également fournie aux représentants pour les aider à améliorer leur compréhension du processus d'apprentissage. On fait appel à ces mêmes « experts » pour participer à l'évaluation des programmes. De plus, les possibilités d'apprentissage expérientiel sont intégrées au cursus avec la collectivité, ce qui favorise l'évaluation de l'étudiant quant à l'intégration de son apprentissage. De telles initiatives suscitent une participation accrue du corps professoral et de la collectivité.

Prestation des programmes et pratiques pédagogiques

Les cours sont donnés en face-à-face au moyen de l'enseignement en classe, la plupart du temps par des professeurs à temps plein et parfois par des professeurs à temps partiel. Chaque programme débute par une présentation des objectifs et habiletés du programme, assortie d'une discussion sur la façon dont les objectifs et habiletés se rapportent au contexte professionnel. Le nombre type d'étudiants dans un cours se situe entre 20 et 30. Le Collège propose une vaste gamme de majeures et de mineures ainsi que des programmes préprofessionnels conçus pour préparer les étudiants « à s'intégrer aux écoles professionnelles de cycle supérieur en droit, en médecine, en médecine vétérinaire, en pharmacie, en médecine auxiliaire et en dentisterie » (Collège Alverno, 2013).

Évaluation

Afin de réussir un cours, les étudiants doivent mener à bien toutes les évaluations et montrer qu'ils maîtrisent les habiletés. Selon le programme ou le cours, un placement professionnel pourra être exigé. Dans l'ensemble des cours et programmes, diverses évaluations sont employées, notamment les examens écrits ou oraux, les portfolios, les observations, les représentations, les évaluations d'apprentissage préalables, les autoévaluations, de même que les évaluations faites par les employeurs et des évaluateurs externes.

Les étudiants ont l'occasion de manifester leurs habiletés tout au long du cours dans le contexte des attentes, des devoirs et des exigences s'y rapportant. S'ils ne réussissent pas à manifester leur maîtrise des habiletés, les étudiants peuvent reprendre l'évaluation à ce chapitre (normalement, deux ou trois reprises sont autorisées). À l'issue du programme, les étudiants mènent à bien un projet-cadre définitif.

Au Collège Alverno, on se sert d'un « relevé de notes descriptif » – un document d'une page à une page et demie qui est structuré selon le principal programme d'études – afin d'expliquer comment chaque résultat d'apprentissage est atteint. Le relevé de notes descriptif comporte des exemples particuliers fournis par chaque étudiant afin de personnaliser le tout. Les membres du corps professoral de chaque département rédigent les descriptions qui sont ensuite compilées par les adjoints administratifs. Avant qu'elles soient présentées au registraire, les descriptions sont révisées par le bureau du doyen. Les membres du corps professoral doivent préparer les descriptions dans les 60 jours suivant l'obtention du grade par l'étudiant. Les descriptions ne sont préparées que pour les cours de niveau supérieur, selon ce qui est déterminé par le département.

Au Collège Alverno, on a également recours à un système de notation d'après les critères « satisfaisant » et « insatisfaisant ». Le relevé de notes définitif produit après l'obtention du grade ne tient compte que des cours ayant la note « satisfaisant » selon l'évaluation, auquel s'ajoute le relevé de notes descriptif. Au Collège Alverno, le relevé descriptif consiste en un document que les étudiants peuvent présenter aux employeurs. L'idée de fournir un relevé type de même qu'un relevé des habiletés a également été adoptée à l'Université Northern Arizona (voir ci-dessous).

L'autoévaluation des étudiants, en guise de réflexion sur l'apprentissage qui s'est déroulé, fait partie intégrante du cursus. Les étudiants en viennent à concevoir l'autoévaluation dans le contexte de critères particuliers et à mettre au point par la suite des plans personnels d'amélioration. Au Collège Alverno, les étudiants se servent de ces techniques non seulement en classe, mais dans d'autres aspects de gestion de leur vie. L'élaboration de l'autoévaluation, jumelée à une rétroaction fréquente du corps professoral, a servi à minimiser le nombre d'appels interjetés en matière scolaire à la fin de la session, ce qui a permis d'importantes économies sur le plan des frais généraux administratifs. Selon ce que nous avons appris au cours de l'entrevue, les étudiants sont mieux préparés à intégrer le marché du travail, ce qui procure un rendement d'investissement supérieur en éducation pour contrebalancer les coûts liés à l'université.

De plus, selon le représentant du Collège : « Une fois tirés au clair les résultats et évaluations, l'attribution des ressources s'en trouve améliorée ». Il a donné en guise d'exemple la façon dont le Collège Alverno s'est penché sur le rendement des étudiants en première année, au moyen de son protocole d'évaluations et de rétroaction du corps professoral. Au Collège Alverno, les difficultés éprouvées par les étudiants sont analysées, puis des changements sont apportés à la façon dont les cours sont donnés en classe. Le protocole de modification des programmes pour aider les étudiants en difficulté dans cet établissement sort de l'ordinaire. Dans la plupart des programmes de persévérance scolaire, l'attention est prêtée à la détection des étudiants qui éprouvent des difficultés scolaires de même qu'à la prestation d'une aide d'appoint à ces derniers. Habituellement, cette aide touche ou bien les compétences d'études (gestion du temps, lecture efficace), ou bien une aide supplémentaire dans le cadre du cours (mentorat par les pairs, groupes d'enseignement supplémentaires) plutôt que des rajustements au cours en tant que tel.

Responsabilités et soutien des professeurs

Au Collège Alverno, la charge d'enseignement s'établit en moyenne à 12 crédits, et les cours sont donnés pour la plupart par des professeurs à plein temps; une partie de l'enseignement relève des professeurs à temps partiel. Les professeurs consacrent également du temps à l'évaluation et à l'amélioration des cursus actuels de même qu'à l'instauration de nouveaux cours. L'effort que requiert la collaboration des professeurs à l'élaboration d'un cursus cohérent qui est mis en correspondance avec les résultats de l'apprentissage relatif à l'établissement, au grade et au programme, est considérable et coûteux. Il dépend de la bonne volonté des professeurs à qui des incitatifs sont consentis, s'il y a lieu, comme un congé d'enseignement.

Pour faciliter la prestation des cours, les membres du corps professoral disposent de bureaux, de salles de classe et d'espaces d'enseignement, d'aides à l'enseignement (selon l'inscription au cours), d'une bibliothèque et de laboratoires informatiques, de ressources en TI, de matériel didactique ainsi que du financement de projets de recherche. Ils sont tenus de suivre une formation supplémentaire, laquelle porte entre autres sur l'élaboration de profils d'habiletés, la mise au point et l'évaluation de cursus, l'évaluation des programmes, la pédagogie et le recours à la technologie.

Outre la prestation à intervalles réguliers d'une tribune aux professeurs dans les programmes qui s'en servent pour se réunir et discuter des cursus et des évaluations, l'université est vouée au perfectionnement du corps professoral au moyen de ses « séances constitutives ». De telles séances se déroulent sur deux à trois jours en août, en janvier et en mai. Tous les professeurs se réunissent pour examiner les préoccupations que suscitent les cursus et les évaluations. Ces séances servent également à orienter les nouveaux professeurs sur le plan pédagogique.

Les critères quant au mandat et à l'avancement du corps professoral mettent en évidence l'apprentissage des étudiants, où l'attention est prêtée au rôle joué par les membres du corps professoral dans l'élaboration des cursus et la rétroaction des étudiants. Une copie du document *Criteria for Academic Rank* du Collège Alverno figure à l'annexe F.

Soutien et ressources aux étudiants

Le Collège Alverno offre aux étudiants des ressources et un soutien considérables. Les professeurs et les mentors fournissent une vaste gamme d'aide et de soutien aux étudiants tout au long du programme. Entre autres éléments d'aide et de soutien, il y a les réunions et consultations en ligne et en face-à-face, les heures de bureau habituelles, ainsi que les consultations spéciales avant ou après les évaluations entreprises par les étudiants. Ces derniers peuvent également obtenir l'aide des professeurs qui sont membres d'un département pancollégial de services d'enseignement.

Les étudiants ont accès aux ressources documentaires et laboratoires informatiques, aux espaces d'apprentissage qui leur sont destinés, au soutien technologique, à la supervision du placement professionnel, à la recension des possibilités de placement professionnel, à l'aide et à la supervision pédagogiques, au mentorat par les pairs de même qu'au soutien du département des services d'enseignement.

Reddition de comptes et persévérance scolaire

Il y a sept ans, les organismes d'agrément régionaux ont intégré l'exigence de méthodes et résultats d'apprentissage définis à la manifestation de la concrétisation de ces résultats. Toutefois, les organismes n'ont pas appliqué de règles normatives quant aux outils d'évaluation à utiliser. De plus, les organismes n'ont pas tenté d'évaluer le bien-fondé des outils d'évaluation; ils exigent seulement qu'un établissement montre qu'il a instauré de tels outils. La personne interviewée du Collège Alverno s'est dite préoccupée quant à

l'utilisation d'outils uniformisés tels que la CLA, parce que ceux-ci ne permettent pas de traiter la réalisation des résultats d'apprentissage à l'échelle des cours, et l'interprétation des résultats est difficile à l'échelle des programmes.

L'information relative aux taux de persévérance scolaire dans le programme n'était disponible que par l'intermédiaire du représentant du Collège Alverno en entrevue. Le Collège Alverno se dit satisfait des taux de persévérance scolaire en première année, mais il se préoccupe de l'attrition chez les étudiants de deuxième année. Il se penche actuellement sur cet enjeu.

Université Northern Arizona¹⁸

L'Université Northern Arizona (NAU) est une université publique située à Flagstaff, en Arizona. Elle a obtenu l'agrément de l'association des collèges et écoles du centre-nord (NCACS) et compte 36 campus satellites répartis dans l'État de l'Arizona. La NAU propose des grades de premier cycle et de cycles supérieurs. À l'automne 2012, 26 002 étudiants y étaient inscrits. En 2013, les frais de scolarité annuels des étudiants de première année inscrits aux programmes de prestation type s'établissaient à 8 871 \$ (étudiants de l'Arizona) et à 21 226 \$ (étudiants de l'extérieur de l'Arizona).

La NAU vient tout juste de lancer son programme d'apprentissage personnalisé en fonction des habiletés. En juillet 2013, ce programme avait cours depuis cinq semaines et huit étudiants y étaient inscrits. Le volet de l'apprentissage personnalisé à la NAU est offert pour les grades en technologie de l'information par ordinateur, en arts libéraux et en administration des petites entreprises.

L'auteur Fred Hurst (s.d.), vice-recteur principal des campus satellites, répertorie les caractéristiques suivantes du programme offert à la NAU :

- en fonction des habiletés;
- personnalisé;
- nombreuses options pédagogiques;
- mentorat;
- interdisciplinaire;
- à faible coût;
- axé sur l'autonomie.

Mise au point, planification et examen des programmes et cursus

Le programme offert à la NAU est décrit par les répondants dans le contexte d'une série d'activités d'enseignement en fonction des habiletés menant à un grade, un diplôme ou un titre de compétence. Le programme a pour objet d'aider les étudiants à acquérir une vaste gamme de compétences et de

¹⁸ Voici les autres documents ayant servi dans la présente section :

- Hurst, F. (s.d.), *Competency based learning at Northern Arizona University (& New USDOE rules)*. Extrait de : <http://wcblog.wordpress.com/2013/03/19/northern-arizona-university/>
- Fain, P. (2013), « Competency-based transcripts », dans *Inside Higher Ed*. Extrait de : <http://www.insidehighered.com/news/2013/08/09/northern-arizona-universitys-new-competency-based-degrees-and-transcripts>
- Northern Arizona University's Personalized Learning (2013), EDUCAUSE Review ONLINE. Extrait de : <http://www.educause.edu/ero/article/northern-arizona-universitys-personalized-learning>
- Site Web de l'Université Northern Arizona.

connaissances, y compris l'acquisition et l'application de compétences et connaissances d'ordre général ou propres à la discipline, à l'employeur et à l'emploi ou la profession.

Le programme d'apprentissage personnalisé de la NAU a entraîné la création d'un profil d'habiletés pour le programme dans l'ensemble ainsi que chaque expérience ou cours faisant partie du programme. Le profil d'habiletés a été mis au point par les professeurs et les administrateurs. Au dire du représentant de la NAU, l'élaboration du cursus des grades en arts libéraux s'est révélée difficile. Les responsables ont mis en correspondance les habiletés, décelé les résultats d'apprentissage puis converti ceux-ci en habiletés. Dans une discussion sur la sémantique des concepts de « résultats d'apprentissage » et d'« habiletés », la personne interviewée a convenu du fait qu'il est difficile d'établir la distinction entre ceux-ci et que les différences seront vraisemblablement subtiles. L'un des aspects en cause était qu'une méthode en fonction des habiletés permettrait d'accroître les avantages concrets, parce que les étudiants seraient évalués sur la concrétisation de certaines habiletés, ou leur capacité à reproduire celles-ci. On a également jugé que, dans le contexte d'une méthode en fonction des habiletés, le corps professoral devait relever le pari de concevoir le cursus de façon inédite.

Prestation du programme et pratiques pédagogiques

La NAU a embauché plusieurs membres du corps professoral et du personnel de la WGU pour participer à l'élaboration et à l'administration du cursus¹⁹. Elle a également adopté plusieurs des politiques et pratiques en vigueur à la WGU. Par exemple, les étudiants s'inscrivent à des sessions de six mois au coût fixe de 2 500 \$/session, et ils peuvent suivre autant de cours qu'ils le souhaitent à chaque session. La NAU a établi une cible d'inscription très ambitieuse de 8 000 étudiants en deux ans. L'aide du gouvernement fédéral relativement à ce programme n'est pas encore approuvée, mais la NAU compte 700 candidats éventuels dans ses dossiers et qui pourraient s'inscrire au programme une fois l'aide approuvée.

La prestation du programme est assurée exclusivement en ligne. Si les cours ne comportent pas d'« enseignement » au sens classique du terme, des mentors sont disponibles pour aider les étudiants à cheminer dans le cursus. Au début du programme, une unité de présentation du programme montre aux étudiants les objectifs et habiletés du programme, puis elle leur explique en quoi ces objectifs et habiletés se rapportent au contexte professionnel.

Dans ce programme, la cadence d'apprentissage est personnalisée et les étudiants peuvent obtenir des crédits pour l'apprentissage officiel obtenu ailleurs (p. ex., les cours des autres établissements, les examens). Avant d'être admis, les étudiants passent par une évaluation de la préparation afin de déterminer si le programme leur convient bien²⁰.

Services de soutien aux étudiants et aux professeurs

La sélection des professeurs est fonction de plusieurs critères. Les professeurs doivent être capables d'entrer en rapport avec les étudiants et avoir la volonté de travailler dans un milieu d'EFH. Outre les titres de compétence, les professeurs devront, de préférence, posséder une expérience concrète de leur domaine. Par exemple, dans le programme de technologie de l'information des ordinateurs, une expérience de travail antérieure à ce chapitre sera importante. Quant aux professeurs du programme d'arts libéraux, ils devront recourir à une méthode interdisciplinaire. La charge d'enseignement normale est de deux cours/session.

¹⁹ Étant donné ses antécédents et la croissance rapide affichée, la WGU est perçue comme un chef de file dans le domaine et un modèle de développement. La SNHU a également embauché du personnel de la WGU pour participer à l'élaboration du CFA.

²⁰ Pour en savoir plus, voir le document Northern Arizona University's Personalized Learning (2013) au <http://www.educause.edu/ero/article/northern-arizona-universitys-personalized-learning> (site en anglais seulement)

Pour faciliter la prestation du programme, les membres du corps professoral bénéficient de diverses ressources, y compris des salles de classe et de l'espace d'enseignement, des ressources documentaires et en TI, du matériel didactique, ainsi que le perfectionnement professionnel et du financement dans le cadre de projets de recherche.

Dans la même veine, l'université fournit plusieurs services de soutien aux étudiants, comme la supervision et le mentorat pédagogiques, des ressources documentaires, des espaces d'apprentissage et laboratoires informatiques, un soutien technologique, de même que la recension des possibilités de placement professionnel.

Selon l'enquête, on s'attend des membres du corps professoral qu'ils mènent de la recherche, pour laquelle un certain financement est offert. La NAU estime que l'EFH lui donne l'occasion de protéger les professeurs axés sur la recherche parce que ces derniers peuvent obtenir un congé d'enseignement quant à un cours type. Leurs efforts peuvent être consacrés à l'élaboration de cours dont la prestation se déroulera en ligne, tandis que les mentors peuvent prendre la relève en ce qui touche le travail de liaison avec les étudiants.

Évaluation

Le programme s'appuie sur une gamme d'évaluations, y compris les portfolios, les autoévaluations, les examens écrits et oraux, l'évaluation de l'apprentissage au préalable, les observations, et les représentations. Pour mener à bien un cours, les étudiants doivent manifester leur maîtrise des habiletés. Ils peuvent manifester leurs habiletés en tout temps durant le cours, lorsqu'ils en font la demande. Si l'étudiant échoue la première fois, il peut reprendre l'évaluation aussi souvent que nécessaire. À la fin du programme, les étudiants doivent mener à bien un travail, un stage, ou un projet-cadre.

À l'exemple de la WGU, les étudiants doivent atteindre un taux de qualification de 86 % (note alphabétique A enregistrée) dans un cours afin de réussir celui-ci. Les étudiants, suivant les conseils prodigués par leurs mentors, déterminent le moment où ils souhaitent mener à bien l'évaluation finale des habiletés dans chaque cours. Ils peuvent se livrer à cette évaluation aussi souvent que possible pour satisfaire aux normes des habiletés, et il n'y a pas de frais liés aux nombreuses tentatives. La NAU émet un relevé de notes dans lequel figurent les cours menés à bien avec la « qualification de niveau A », de même qu'un relevé des habiletés acquises²¹.

La NAU estime que l'EFH donne aux étudiants la capacité de reproduire un ensemble de compétences dans le contexte d'un emploi. Au moyen de l'autoévaluation – « en venir à se connaître soi-même » -, les étudiants apprennent comment apprendre, analyser cet apprentissage, puis le mettre en application, p. ex., comprendre comment acquérir les compétences puis les appliquer à un contexte commercial par l'étude des œuvres de Shakespeare. Tous les devoirs comportent des éléments d'autoévaluation qui sont raffermis par le contact avec les mentors.

Administration, ressources et fonds

À la NAU, le programme d'apprentissage personnalisé menant à un grade s'apparente beaucoup à la SNHU, en ce sens qu'il est géré par un département distinct au sein de l'université. Ce département compte ses propres cibles ambitieuses en matière d'inscriptions et de revenus. D'importantes ressources ont été consacrées au cursus de même qu'à l'élaboration des systèmes permettant la prestation du cursus. Dans le plan financier de la NAU, on prévoit le recouvrement intégral des coûts dans les deux ans en vue de dégager

²¹ Pour obtenir un exemple du relevé des habiletés de la NAU, voir : http://www.insidehighered.com/sites/default/server_files/files/Competency%20Transcript%20Draft%20v12.pdf (document en anglais seulement)

un profit pour fins d'investissement dans le programme et d'autres domaines de l'université. La NAU estime également que les coûts administratifs seront moindres puisqu'il n'y a pas de responsabilité relative aux inscriptions à l'horaire, c.-à-d. les plages horaires, les locaux, les examens (évaluation finale des habiletés). Toutefois, on a également relevé que des coûts initiaux considérables étaient engagés parce qu'il fallait recourir à un nouveau protocole d'agrément du programme, dont la mise au point était onéreuse. La difficulté consistait en partie à documenter l'évaluation avant d'avoir obtenu des données. La NAU a signalé que l'organisme d'agrément a prêté considérablement attention à son modèle financier, histoire de faire en sorte que le nouveau programme d'EFH soit financièrement viable et qu'il ne nuise pas à la qualité des programmes menant à un grade et donnés actuellement sur le campus.

Université King's College (KCU) – programme de travail social

L'Université King's College (KCU) est affiliée à l'Université Western de London, en Ontario. Chaque année, 40 étudiants de premier cycle et 20 étudiants de cycles supérieurs sont admis au programme de travail social de la KCU. Environ 100 étudiants prennent part à un cours de formation obligatoire sur le terrain, ce qui leur donne l'occasion de mettre en pratique et de perfectionner davantage les connaissances et compétences acquises dans les travaux de cours.

Prestation du programme, pratiques pédagogiques et évaluation

Le programme, donné en face-à-face, vise à aider les étudiants à acquérir des connaissances et compétences générales et propres à l'emploi. Les cours sont inscrits à l'horaire pour débiter à des périodes prédéterminées au cours de l'année, et les étudiants doivent attendre que le cours soit disponible avant de s'y inscrire. Seul un cours dans le programme a trait à l'enseignement en fonction des habiletés : le cours d'enseignement sur le terrain (stage de l'étudiant). Les étudiants établissent leurs objectifs d'apprentissage en lien avec les habiletés préétablies, puis ils sont évalués au cours des trois étapes du cours. Puisque les habiletés sont considérées comme comportementales, les étudiants ne sont pas tenus de les maîtriser pleinement pour réussir le cours. Cependant, si l'étudiant ne peut manifester une habileté, il doit mener à bien une expérience, un cours ou une activité de nature parallèle puis reprendre l'évaluation des habiletés.

À l'exemple des autres programmes d'EFH, où la durée d'un cours peut varier avant son achèvement, les étudiants qui éprouvent des difficultés relativement à leur stage sur le terrain peuvent prendre du temps supplémentaire en vue de l'achèvement. Toutefois, il est possible que l'administration établisse une limite quant à la période dont l'étudiant dispose pour satisfaire aux exigences minimales des habiletés.

Mise au point, planification et examen des programmes et cursus

Les membres du corps professoral sont chargés de mettre au point le contenu de chaque cours à l'appui du cursus du programme. Celui-ci est conçu et examiné par le corps professoral, les étudiants et les chargés de cours sur le terrain, auxquels s'ajoutent des représentants issus de chacune des organisations professionnelles en travail social, comme entre autres l'Ordre des travailleurs sociaux et des techniciens en travail social de l'Ontario et l'Association canadienne des travailleurs sociaux. Le programme en travail social de la KCU est récemment passé par un examen du cursus – le premier en plus de six ans – comportant une analyse du contexte et un examen de la documentation. Bien que plusieurs changements significatifs aient été apportés, la base du cursus demeure intacte.

Si l'habileté est désormais défini essentiellement par l'expérience du stage sur le terrain dans le programme en travail social de la KCU, nombreux sont les membres du corps professoral qui intègrent les habiletés au

plan de cours remis aux étudiants au tout début de chaque cours. Ces habiletés sont liées à des résultats d'apprentissage. Cependant, l'adoption de cette pratique varie au sein du programme puisqu'elle correspond à une prérogative du membre du corps professoral. De plus, la mise au point des outils d'évaluation servant à vérifier les habiletés en est encore à ses débuts dans le cadre du programme. Certains professeurs se mettent à intégrer l'activité expérientielle en classe, comme un jeu de rôle enregistré sur vidéo qui peut être examiné puis critiqué.

Selon le représentant de la KCU interviewé dans le cadre de la présente étude, la recension et l'évaluation des habiletés dans les programmes de travail social ont suscité la controverse. Ressources humaines et Développement des compétences Canada a financé un projet en vue de recenser les habiletés relatives aux programmes en travail social partout au Canada et d'en favoriser l'épanouissement. Ce projet avait pour but d'aider à adjudger aux Néo-Canadiens des titres de compétence de portée internationale. Parce que le permis d'exercer obtenu dans une province autorise également l'exercice dans les autres provinces, le projet a été conçu en vue de mettre en comparaison les programmes de travail social partout au Canada. Or, cette initiative visant à instaurer des habiletés mesurables n'a pas été bien reçue, et de nombreux programmes de travail social ont refusé d'y participer.

Il existe une perception selon laquelle l'habileté reflète seulement ce que les étudiants peuvent exécuter, plutôt que la façon par laquelle les connaissances sont assimilées puis appliquées à diverses situations au sein d'une profession. Il y a eu également de la résistance en raison du sentiment que l'instauration d'habiletés constitue une intrusion gestionnelle par le gouvernement et les employeurs dans le secteur de l'éducation²².

La personne interviewée a passé en revue une comparaison des éléments du programme d'enseignement en fonction des structures et processus par rapport à celui en fonction des habiletés (tableau 4 dans le présent rapport). Dans l'ensemble, elle convient des variables et des distinctions relevées. Elle ne souscrit toutefois pas à l'idée selon laquelle le programme doit rendre des comptes sur le rendement de l'élève au bout du compte, puisqu'il s'agit de la responsabilité de l'étudiant et celle de l'organisme provincial de délivrance des brevets. Elle souligne également que la voie de l'apprentissage dans l'EFH (stage sur le terrain) exige du chargé de cours sur le terrain qu'il assume le rôle de moniteur de formation, point de vue qui s'apparente à celui exprimé par la WGU, c.-à-d. « non pas un sage sur la scène, mais bien un guide en coulisses ».

Le programme en travail social de la KCU ne permet ni la revendication de crédits, ni l'évaluation du portfolio préalable à l'apprentissage, mais il autorise le transfert de crédits. Si les chargés de cours apprécient la possibilité d'accélérer les progrès de l'étudiant vers l'obtention du grade comme l'offre la WGU, cette méthode risque de s'écarter de l'apprentissage en collaboration qui a lieu dans un cours lorsque les expériences et niveaux de connaissance différents sont mis en commun. De plus, la répétition des connaissances acquises au préalable contribue au raffermissement et à l'étoffement de la compréhension, tout en favorisant la compréhension des différents points de vue et niveaux de connaissance apportés par autrui à la discussion.

Services de soutien aux étudiants et aux professeurs

Le cours d'enseignement sur le terrain dépend des services non rémunérés des professionnels dans le domaine. Ces derniers observent, donnent de la rétroaction aux étudiants, puis déterminent si les étudiants ont atteint le niveau minimal d'habiletés pour continuer leur pratique après l'obtention du grade. Les chargés

²² Le contexte relatif à cette conception figure dans l'article « Criticisms of the Competency-based Education Model » (12 décembre 2012), rédigé par M^{me} Nelida Ramirez Naranjo (Ph. D.), au : <http://cbeandsocialworkeducation.wordpress.com/> (article en anglais seulement)

de cours sur le terrain rencontrent chacun des étudiants au début du stage sur le terrain pour leur demander de procéder à une autoréflexion sur leurs connaissances et de répertorier leurs objectifs d'apprentissage dans le cadre du stage. Chaque étudiant compte un contrat d'apprentissage lui permettant de recenser les domaines à améliorer. Les chargés de cours sur le terrain rencontrent individuellement les étudiants de deux à trois fois par session.

Les chargés de cours sur le terrain ne sont pas rémunérés, mais le programme leur procure certains avantages, comme l'accès aux ressources documentaires et des rabais relatifs à la formation continue. On a souligné qu'il serait très difficile de soutenir le programme sur le plan financier s'il fallait verser une rémunération. Les chargés de cours des groupes importants sont les auxiliaires à l'enseignement ou les chargés de travaux fournis. À la KCU, il faut au moins 40 étudiants/groupe pour embaucher un auxiliaire.

Université DePaul – école du nouvel apprentissage (SNL)²³

L'Université DePaul est une université privée fondée en 1898. Il s'agit de la plus importante université catholique aux États-Unis, son effectif se chiffrant à plus de 25 000 étudiants. La répartition des étudiants dans l'université est la suivante : 75 % sont étudiants de premier cycle; 15 % sont étudiants de cycles supérieurs; et 10 % sont étudiants en droit²⁴. L'Université DePaul fonctionne en mode trimestriel, au moyen de sessions de dix semaines : l'automne, l'hiver, le printemps et l'été. La prestation des programmes scolaires est assurée à cinq campus de la région métropolitaine de Chicago. L'Université DePaul propose à la fois un programme universitaire type de même qu'un programme d'enseignement en fonction des habiletés à l'intention des élèves d'âge adulte.

L'Université DePaul est agréée par les organisme suivants : la NCACS, la commission de l'apprentissage supérieur (HLC); l'association du barreau américain (ABA), conseil de la section de l'enseignement juridique et des admissions au barreau (CSLEAB) : droit (LAW) – écoles professionnelles; la société américaine de psychologie (APA), comité d'agrément : psychologie clinique (CLPSY) – Ph.D. programmes de doctorat; commission de l'enseignement collégial en techniques infirmières (CCNE) : techniques infirmières (CNURED) – niveaux de grade de baccalauréat et de maîtrise; conseil de l'enseignement en travail social (CSWE) : programme de grade de maîtrise en travail social; association nationale des écoles de musique (NASM), commission de l'agrément, commission de l'agrément des collèges communautaires ou préuniversitaires : musique (MUS) – établissements et unités au sein des établissements qui proposent des programmes menant ou non à l'obtention d'un grade; et l'association pour l'avancement des écoles collégiales et de commerce (AACSB) – niveau international : AACSB – programmes de baccalauréat et de cycle supérieur en commerce, programmes de baccalauréat et de cycle supérieur en comptabilité.

À l'université mère, la valeur des cours s'établit normalement à trois heures de cours. Les étudiants à temps partiel (11 heures de cours ou moins) sont assujettis à 550 \$/heure de cours pour chaque session. Les frais de scolarité des étudiants inscrits à temps plein (12-18 heures de cours) varient selon la faculté. Par exemple, les étudiants à temps plein nouvellement inscrits au collège des arts libéraux et sciences sociales (CLASS), en sciences ou en éducation payaient en 2013 des frais de scolarité annuels de 33 390 \$. Quant aux nouveaux étudiants des facultés de théâtre et de musique, leurs frais de scolarité annuels s'établissaient à 34 440 \$. Les étudiants dont l'inscription est supérieure à 28 heures de cours sont assujettis à des frais de 550 \$ pour chaque heure de cours supplémentaire.

²³ Outre l'entrevue et l'enquête, voici les autres documents ayant servi dans la présente section :

- Université DePaul (2013a), The foundations of adult learning: Resource book. Extrait de : snl.depaul.edu/WebMedia/StudentResources/FALbook.doc
- Université DePaul (2013b), Program components MSAT. Extrait de : http://www.snl.depaul.edu/WebMedia/StudentResources/MSAT_Components.pdf
- Site Web de l'Université DePaul

²⁴ Voir <http://www.depaul.edu/about/Pages/key-facts.aspx> (site en anglais seulement)

La prestation de l'enseignement en fonction des habiletés à l'Université DePaul passe par les programmes qu'offre l'école du nouvel apprentissage (SNL), une faculté créée en 1972 pour répondre précisément aux besoins des élèves d'âge adulte. L'âge moyen de la population étudiante est 36 ans. L'effectif à la SNL s'établit à plus de 2 300 étudiants. Les programmes d'enseignement en fonction des habiletés offerts par la SNL comptent pour 2 % des programmes proposés par l'Université DePaul. Les étudiants de la SNL sont inscrits à temps partiel et assujettis à des frais de 550 \$/heure de cours.

D'après le manuel de la faculté, la SNL de l'Université DePaul consiste en « un collège conçu particulièrement pour les adultes, qui apportent une vaste expérience à leur volonté de progresser, de s'améliorer, ou d'apporter des changements à leur carrière et leur vie personnelle... la SNL procure des possibilités très personnalisées et met en relief l'intégrité, l'individualité et la responsabilité de chaque étudiant dans l'acquisition des compétences et l'application de l'apprentissage à de nouvelles fins » (Université DePaul, 2013a, p. 10). Voici quelques-unes des caractéristiques du modèle d'EFH à l'Université DePaul²⁵ :

- souple;
- personnalisé;
- en fonction des habiletés;
- apprentissage en arts libéraux;
- cours en ligne et sur le campus.

Les étudiants d'âge adulte, pour qui la SNL a été créée, construisent leur programme universitaire à partir de l'expérience professionnelle et des connaissances acquises antérieurement. Par conséquent, les grades de la SNL sont conçus en vue de l'acquisition d'habiletés générales qui cadrent avec les aspirations professionnelles des étudiants. Des efforts considérables sont déployés avant l'admission et au cours des premières étapes de la vie scolaire de l'étudiant pour faire en sorte que ses aspirations relatives au grade ou au programme soient compatibles avec le caractère de la SNL d'ordre général et axé sur le perfectionnement professionnel. Les étudiants qui souhaitent faire des études dans des disciplines particulières (p. ex., l'économie ou l'histoire) au sein d'un programme davantage type par sa structure sont invités à s'inscrire à l'université mère.

La SNL propose quatre programmes d'enseignement en fonction des habiletés de premier cycle et trois de cycles supérieurs : le baccalauréat ès arts dans un domaine de spécialisation spécialisé (suivi du leadership, pré-droit, international, études des soins de santé, viabilité environnementale, développement organisationnel, administration des affaires appliquées, arts créatifs); le baccalauréat ès arts en informatique; le baccalauréat ès arts en éducation des jeunes enfants; le baccalauréat ès arts en administration des affaires générales; la maîtrise ès arts en études professionnelles appliquées (MAAPS); la maîtrise ès sciences en technologie appliquée (MSAT); et la maîtrise ès arts en éducation des adultes (MAEA). Bien que tous les programmes ciblent les besoins des élèves d'âge adulte, le B.A. dans un domaine de spécialisation spécialisé est restreint aux 24 ans et plus.

Prestation des programmes et pratiques pédagogiques

La prestation du programme passe par un amalgame d'un cours en face-à-face et en ligne. Les programmes menant à un grade de premier cycle ont un modèle commun, en fonction duquel les étudiants doivent satisfaire à 50 exigences définies par des énoncés d'habiletés. Certaines des habiletés seront satisfaites au moyen de cours ou de projets, tandis que d'autres pourront l'être en fonction de cours ou projets de transition, de crédits transférés, ou de l'expérience.

²⁵ http://www.snل.depaul.edu/Programs/UgradDegree/BA_Focus_Area.asp (site en anglais seulement)

Deux cours d'initiation – Séminaire d'évaluation de l'apprentissage et Bases de l'apprentissage chez les adultes – permettent aux étudiants de se familiariser avec les objectifs et habiletés ayant trait au programme. Ces cours aident également les étudiants à déterminer leurs buts préalables en matière d'apprentissage et à concevoir un plan pour les concrétiser. Les cours portent également sur le mode d'apprentissage de chaque étudiant, les processus d'apprentissage et les moyens par lesquels devenir un élève efficace et polyvalent. Une discussion sur les moyens de manifester ses connaissances antérieures et de reconnaître que l'expérience antérieure n'est pas forcément équivalente aux études de niveau collégial est prévue dans les cours.

Les étudiants sont invités à tirer au clair leurs besoins en matière d'apprentissage par l'autoréflexion et les rapports avec le corps professoral. Une fois mené à bien le cours Bases de l'apprentissage chez les adultes, les étudiants auront rédigé un plan d'apprentissage puis déterminé un domaine d'études spécialisées. D'après le représentant de la SNL, les crédits liés au cours Bases de l'apprentissage chez les adultes ne peuvent être transférés vers d'autres programmes menant à un grade à l'Université DePaul. Dans les cas où l'étudiant effectue en tout début de programme une transition vers un programme type, il obtient un remboursement ou un crédit pour frais de scolarité relativement à ce cours.

Mise au point, planification et examen des programmes et cursus

La SNL a mis au point un répertoire d'habiletés pour chacun de ses programmes et cours, y compris la rédaction et les arts libéraux, puis elle a déterminé les critères servant à la manifestation des habiletés. Le corps professoral et les étudiants y ont accès pour formuler des critiques. Les employeurs sont invités périodiquement à rencontrer le corps professoral de la SNL afin de déterminer les habiletés requises en milieu de travail et d'en discuter. Dans la discussion avec leur comité scolaire, les étudiants peuvent constituer leur propre liste des habiletés – une possibilité exclusive à la SNL – qu'ils souhaitent maîtriser et manifester dans leur programme. Un examen officiel des habiletés se déroule tous les six ou sept ans.

D'après le site Web de l'Université DePaul²⁶, le nombre d'habiletés varie d'un programme à l'autre. Par exemple, au premier cycle, ces habiletés sont réparties en trois sections :

- Le domaine de l'apprentissage continu consiste en 12 habiletés satisfaites au moyen de 9 cours exigés à la SNL, cours de transition approuvés ou examens de qualification. Il s'agit du « noyau scolaire » du programme de la SNL.
- Le domaine d'apprentissage des arts libéraux consiste en 26 habiletés qui varient d'un programme à l'autre. Ces habiletés peuvent être satisfaites au moyens des cours de la SNL, des cours de transition pertinents avec une note de C- ou supérieure, et de l'apprentissage documenté de niveau collégial tiré de l'expérience. Par exemple, le baccalauréat ès arts en éducation des jeunes enfants englobe les habiletés du domaine des arts libéraux se rapportant aux thèmes des arts et idées, de la collectivité humaine, et du monde scientifique, pendant que le B.A. en informatique englobe des habiletés informatiques du modèle CDM. Dans certains programmes, les 26 habiletés comportent également entre deux et six cours au choix de niveau avancé et qui portent sur les habiletés propres à la matière en question.
- Le domaine de spécialisation consiste en 12 habiletés satisfaites au moyen des cours de la SNL, des cours de transition pertinents avec une note de C- ou supérieure, et de l'apprentissage expérientiel documenté ou d'un projet de niveau avancé de la SNL. Ce domaine témoigne de l'objet d'étude individualisé de l'étudiant, lequel résulte de la mise en place de ses buts personnels et professionnels.

²⁶ <http://www.sn1.depaul.edu/Programs/index.asp>

Les 12 habiletés sont définies par l'étudiant, après qu'il a obtenu les conseils et l'approbation de son comité scolaire.

Évaluation

Bien que chaque cours puisse comporter plusieurs objectifs sur le plan des habiletés, l'étudiant ne doit pas nécessairement réussir toutes les habiletés du cours pour obtenir la note de passage. Par exemple, un étudiant pourra parvenir à concrétiser seulement deux des trois habiletés d'un cours, mais néanmoins réussir celui-ci. Cependant, s'il veut obtenir le grade, l'étudiant devra s'inscrire à un autre cours qui propose l'habileté non concrétisée comme l'un de ses objectifs de cours. La note minimale de C- est requise pour chaque habileté.

L'autoévaluation constitue un volet de chaque cours. Les évaluations à la mi-session des étudiants par le corps professoral est source de rétroaction et permet la concordance avec les évaluations d'ordre personnel et professionnel. Les étudiants reçoivent un relevé de notes type comportant les notes, de même qu'une évaluation descriptive préparée par chaque corps professoral quant aux habiletés concrétisées dans les cours menés à bien. Cette évaluation descriptive n'est fournie qu'à l'étudiant et ne peut être jointe à un relevé de notes officiel demandé par l'étudiant ultérieurement. Bien que ce ne soit pas obligatoire pour le corps professoral, nombreux sont ceux qui intègrent désormais le recours aux portfolios électroniques en guise de moyens par lesquels le corps professoral et les étudiants peuvent réfléchir aux habiletés et à l'apprentissage manifestés.

Comme l'a relevé le représentant de la SNL interviewé, en raison du caractère souple des programmes de la SNL, il a fallu composer avec d'autres difficultés de même que les coûts engagés par les services de la technologie de l'information de l'Université DePaul, comme le temps et les fonds consacrés au suivi des habiletés réalisées par un étudiant dans plusieurs cours différents.

Service de soutien aux étudiants et aux professeurs

La SNL compte 40 professeurs à temps plein et six principaux mentors à temps plein qui soutiennent les professeurs et les étudiants. Toutefois, de nombreux cours sont donnés par des professeurs auxiliaires à temps partiel. En moyenne, la charge d'enseignement des professeurs dans les programmes types de l'Université DePaul s'établit à sept cours/année, tandis que cette charge à la SNL est de cinq ou six cours/année. La charge d'enseignement la moins élevée dans le programme de la SNL est contrebalancée par le mentorat des étudiants assumé par chaque membre du corps professoral. La répartition des responsabilités d'un membre du corps professoral à la SNL est de 30 % à la recherche, de 15 % aux services, et de 55 % à l'enseignement et au mentorat des étudiants. Les membres du corps professoral travaillent en fonction de contrats de 12 mois pour faire en sorte que les cours soient offerts durant tous les trimestres.

On s'attend des membres du corps professoral qu'ils soient des experts universitaires dans leur domaine et qu'ils aient étudié également dans d'autres domaines, afin d'apporter une méthode interdisciplinaire en classe. Les portfolios relatifs à l'avancement et à la permanence doivent attester de l'apprentissage des étudiants en classe ainsi que du mentorat et des conseils auprès des étudiants. Chaque membre du corps professoral et chargé de cours à la SNL reçoit une formation obligatoire. Parmi les thèmes en question, il y a la pédagogie, le recours à la technologie comme Desire2Learn, ainsi que l'acquisition et l'évaluation des habiletés.

Du financement est fourni aux professeurs afin qu'ils se consacrent au perfectionnement professionnel de leur choix, si celui-ci est offert ou approuvé par l'université. D'après l'enquête, les professeurs s'investissent également dans la recherche pour laquelle du financement est disponible. Parmi les autres ressources

offertes aux professeurs, il y a les salles de classe et l'espace d'enseignement, les bureaux, les ressources documentaires et de la TI, de même que le matériel didactique.

Chaque étudiant est affecté à un comité scolaire composé d'un mentor du corps professoral (habituellement un professeur qui dirige l'un des deux cours d'initiation), d'un conseiller professionnel qui est expert dans le domaine d'intérêt de l'étudiant et, souvent, d'un mentor parmi les pairs. Le matériel du programme met en relief le rôle de chaque étudiant dans l'élaboration de son propre plan d'apprentissage et fait observer que les étudiants joueront un rôle de président du comité (voir par exemple le manuel du BACEC). L'étudiant rencontrera fréquemment le comité scolaire dans le cadre de son programme universitaire pour l'aider dans son autoréflexion et la discussion relative aux habiletés. Le comité met au point un plan d'apprentissage personnalisé pour l'étudiant qui correspond à ses objectifs scolaires, ses objectifs professionnels de même que les exigences du programme.

Cette même méthode est employée dans les programmes de cycles supérieurs. La description suivante, fournie par la SNL, décrit le processus relatif aux étudiants à la maîtrise ès sciences en technologie appliquée (MSAT) :

Au tout début de votre programme de MSAT, nous vous attribuerons un mentor du corps professoral (issu des professeurs en résidence de l'université) qui possède le savoir-faire pour faciliter l'apprentissage des adultes en mode interdisciplinaire axé sur les étudiants. De plus, nous vous orienterons dans un processus de recension des évaluateurs de projet qui appuieront l'apprentissage dans le contexte des projets autonomes et axés sur le travail qui se rapportent à votre travail, à votre organisation, ou à d'autres volets de votre perfectionnement professionnel. Les évaluateurs de projet sont des praticiens chevronnés dans votre domaine de spécialisation; ils sont issus du corps professoral ou des milieux professionnels à l'échelle locale, nationale ou internationale (Université DePaul, 2013b).

Selon l'enquête, le corps professoral apporte une aide aux étudiants en personne, par téléphone ou en ligne, les consultations et réunions en ligne (p. ex., par courriel, par téléconférence, par vidéoconférence, par les médias sociaux) étant des modes de communication très recherchés.

À l'exemple des autres universités décrites précédemment, les étudiants de la SNL disposent d'une vaste gamme de services de soutien, y compris de l'aide pédagogique, du counseling, des ressources documentaires et laboratoires informatiques, des espaces d'apprentissage pour étudiants et du soutien technologique.

Le représentant de la SNL interviewé dans le cadre de la présente étude était d'avis que la SNL répondait aux buts et objectifs pédagogiques de ses étudiants par sa méthode personnalisée de conception des programmes dont les habiletés complètent leurs connaissances, expériences et habiletés acquises antérieurement.

La SNL reconnaît l'importance de l'autoévaluation comme élément essentiel pour aider les étudiants à rehausser leur compréhension de l'apprentissage qui s'est déroulé dans le programme, notamment l'apprentissage provenant d'autrui dans la cohorte. La SNL n'a pas mené d'enquêtes auprès des employeurs afin d'évaluer la réussite de ses titulaires de grade, mais des enquêtes menées auprès des anciens étudiants révèlent que 25 % des titulaires de grade obtiennent de l'avancement dans les six mois suivant l'obtention de leur grade.

Collège Excelsior

Fondé en 1971 par le conseil d'administration de l'État de New York, le Collège Excelsior s'appelait à l'origine le Regents College (Collège Excelsior, 2013). D'après le site Web du collège, jusqu'en 1998, le Regents College menait ses activités sous l'égide de l'Université de l'État de New York et d'un conseil d'administration (le Board of Regents). En avril 1998, le Collège est devenu un établissement autonome privé et sans but lucratif, puis il a changé de dénomination le 1^{er} janvier 2001 pour devenir le Collège Excelsior. Celui-ci est agréé par la commission de l'enseignement supérieur des États du milieu (MSCHE), la commission d'agrément de l'enseignement en techniques infirmières (ACEM), l'assemblée internationale pour l'enseignement de l'enseignement collégial en commerce (IACBE) et la commission d'agrément de la technologie en ingénierie (ETAC) (Collège Excelsior, 2013).

Le Collège Excelsior propose des programmes en ligne menant à des grades et certificats d'associé, de baccalauréat, de maîtrise, et de cycles supérieurs. À l'été 2013, 36 779 étudiants y étaient inscrits²⁷. Environ 60 % des étudiants du Collège Excelsior sont inscrits à des programmes menant à un grade d'associé et, de ce pourcentage, 86 % sont en techniques infirmières. À l'exemple de la WGU, le Collège Excelsior cherche à répondre aux besoins des étudiants d'âge adulte par la prestation de « solutions pédagogiques novatrices aux étudiants atypiques, de façon à permettre aux étudiants ayant un emploi du temps chargé partout dans le monde d'obtenir des diplômes de niveau collégial, de faire progresser leurs carrières et de rehausser leur potentiel de rémunération » (Collège Excelsior, 2013). L'établissement a relaté que l'âge des étudiants s'établit en moyenne à 38,4 ans²⁸ et que 77 % des étudiants travaillent à temps plein. Les étudiants du Collège Excelsior sont issus de partout aux États-Unis et comprennent un nombre important de personnel militaire qui peut être en poste à l'étranger. Ceux-ci tirent parti du soutien pédagogique et financier offert au personnel militaire.

En 2013, 4 690 étudiants ont obtenu leur diplôme, ce qui a fait passer le nombre d'anciens étudiants à 151 046. Les frais de scolarité s'établissent à 425 \$/crédit et à 565 \$/crédit pour les grades de premier cycle et de cycles supérieurs (Collège Excelsior, 2013).

Voici les caractéristiques des programmes offerts au Collège Excelsior :

- en ligne;
- destiné aux élèves d'âge adulte, aux étudiants atypiques ou aux militaires;
- souples;
- personnalisés
- reconnaissance des acquis.

Le Collège Excelsior propose des programmes souples et en ligne menant à un grade dans plus de 30 disciplines (Collège Excelsior, 2013) notamment en techniques infirmières, en sciences de la santé, en services publics, en arts libéraux, en commerce et en technologie. Cependant, l'enseignement en fonction des habiletés n'est offert que dans les programmes menant à un grade d'associé et de baccalauréat en techniques infirmières. Par conséquent, l'analyse suivante portera sur les programmes de techniques infirmières. Le Collège Excelsior offre un apprentissage en ligne au sens classique du terme dans les facultés de commerce, de lettres et de sciences humaines, de sciences naturelles et mathématiques et de sciences sociales et histoire. Il étudie la possibilité de l'EFH en mathématiques et en biologie.

²⁷ <http://www.excelsior.edu/about/fast-facts>

²⁸ Données d'inscription de l'été 2013

Mise au point, planification et examen des programmes et cursus

Comme nous l'avons mentionné au préalable, l'enseignement en fonction des habiletés n'est offert que dans les programmes menant à un grade d'associé et de baccalauréat en techniques infirmières, lequel est décrit dans le site Web du Collège comme un programme réussi qui s'appuie sur un cursus en fonction des habiletés. L'EFH en techniques infirmières au Collège Excelsior tire ses origines des examens de qualification qu'on faisait passer dans les années 1960 à l'Université de l'État de New York pour évaluer les qualifications en vue d'une reconnaissance des acquis.

Les programmes en techniques infirmières au Collège Excelsior sont accessibles aux particuliers ayant « une expérience considérable dans les disciplines de la santé axées sur les milieux cliniques » (Collège Excelsior, 2013). Seuls les étudiants ayant une désignation d'infirmier auxiliaire, une expérience dans les services paramédicaux, les services de santé militaires, à titre de thérapeutes, de médecins, de sages-femmes ou une expérience comparable peuvent être admis au programme de techniques infirmières. À l'heure actuelle, les programmes de techniques infirmières ne donnent pas droit à l'aide financière du gouvernement fédéral aux étudiants en vertu du titre IV. Cependant, le Collège Excelsior a présenté une demande de modification à ce règlement (voir ci-dessous).

Le programme comporte un profil global d'habiletés ainsi qu'une liste d'habiletés pour chaque expérience ou cours faisant partie du programme. Le profil englobe des habiletés particulières qui reflètent des situations ou contextes propres à l'emploi ou à la profession (p. ex., la capacité de faire fonctionner un appareil d'IRM). Si le profil est mis au point conjointement par le corps professoral ou les administrateurs de l'établissement et des employeurs ou experts à l'externe, ce sont les membres du corps professoral et les administrateurs qui sont responsables du contenu et de la structure du programme.

Le cadre du cursus repose sur neuf secteurs, dont « quatre métaparadigmes des techniques infirmières, de la clientèle, de la santé et de l'environnement, appuyés par des concepts de pensée critique, de communication, de recherche, de renforcement des rôles et de compétences en matière de compassion et de culture » (Collège Excelsior, 2012, p. 2)²⁹.

Au Collège Excelsior, l'élaboration des cours est également très centralisée, à l'exemple de la WGU. Les cours sont conçus pour être interactifs dans la mesure du possible à l'aide de diverses techniques, dont de courts vidéoclips. Les cours sont mis au point par des concepteurs pédagogiques et des experts en contenu. Les membres du corps professoral qui assurent la prestation du cours sont tenus d'enseigner d'après la conception.

Prestation des programmes et pratiques pédagogiques

L'enquête permet de décrire les programmes en techniques infirmières du Collège Excelsior comme un agencement d'activités pédagogiques axées sur l'accumulation des crédits de cours et d'activités d'enseignement en fonction des habiletés menant à un grade. Le programme repose essentiellement sur l'étude en toute autonomie assortie de guides d'études en ligne, d'ateliers en personne de deux jours sur place, ainsi que de groupes d'études en ligne. Les cours comportent une structure et un calendrier bien

²⁹ Collège Excelsior (2012), School of nursing catalogue. Extrait de : http://www.excelsior.edu/c/document_library/get_file?uuid=0ffa0936-d08c-4554-9892-15825da5db81&groupId=12408 (site en anglais seulement)

définis, pendant que les descriptions de cours, les lectures, les notes, les évaluations, et les relevés de notes sont disponibles en ligne³⁰.

Chaque cours est donné par un chargé de cours ou un membre du corps professoral qui possède une expérience relative au thème du cours. Les étudiants peuvent communiquer avec les chargés de cours au moyen du courriel, du clavardage, des discussions en ligne, etc.³¹. Les membres du corps professoral sont disponibles pour répondre aux demandes de renseignements des étudiants et aider ces derniers à remédier aux carences dans leurs antécédents. Par exemple, un étudiant n'ayant aucune expérience relative à l'injection intraveineuse travaillera avec un membre du corps professoral pour trouver un endroit où il pourra vivre une simulation en la matière.

Habituellement, un cours d'une durée de huit semaines comporte une pondération de trois crédits. Les étudiants doivent obtenir au moins 67 crédits pour obtenir un grade d'associé, et au moins 121 crédits pour obtenir un grade de baccalauréat (Collège Excelsior, 2013). Les étudiants travaillent étroitement avec leurs équipes de conseillers pédagogiques, lesquels aident les étudiants à peaufiner leurs buts et objectifs d'apprentissage de même qu'à concevoir un plan d'apprentissage.

Le Collège Excelsior expérimente actuellement un programme destiné à 100 étudiants du programme menant à un grade d'associé et qui donne à ces derniers l'option de mener à bien huit cours en ligne en remplacement de l'autoapprentissage actuel dans huit domaines, suivi d'un examen. Le Collège a établi un partenariat avec le groupe Tata, en Inde, pour mettre au point la prestation des cours.

Évaluation

Pour obtenir les crédits liés à un cours, les étudiants doivent réussir chaque devoir et évaluation puis manifester les qualifications minimales relatives aux habiletés. Dans le cadre du programme, les étudiants sont tenus de mener à bien plusieurs examens. Au niveau du grade d'associé, on compte huit examens du Collège Excelsior (ECE) :

- Transition vers le rôle du personnel infirmier professionnel enregistré
- Éléments essentiels des soins infirmiers : chronicité
- Éléments essentiels des soins infirmiers : différences en matière de santé
- Éléments essentiels des soins infirmiers : sécurité en matière de santé
- Éléments essentiels des soins infirmiers : santé génésique
- Différences en matière de santé au cours de la longévité 1
- Différences en matière de santé au cours de la longévité 2
- Différences en matière de santé au cours de la longévité 3

Au niveau du grade de baccalauréat, les deux ECE de la théorie des soins infirmiers sont Recherches en soins infirmiers et Soins infirmiers communautaires. Dès que les étudiants ont mené à bien les examens portant sur la théorie des soins infirmiers et qu'ils ont accumulé dix crédits du domaine de la formation générale, ils ont le droit de passer l'évaluation des habiletés cliniques spécifiques (FCCA®). Il s'agit d'une évaluation clinique simulée et en ligne que l'étudiant réussit ou échoue, et dont l'objet consiste à évaluer les habiletés relatives aux éléments de pratique des soins infirmiers, dont : l'évaluation de la tête au pied; le processus des soins infirmiers; la gestion de plusieurs patients à la fois; le travail au sein d'équipes interdisciplinaires.

³⁰ Collège Excelsior, General information guide. Extrait de : http://www.excelsior.edu/c/document_library/get_file?uuid=a3f009e6-cc6b-43b0-8ad5-1635b0f76e70&groupId=78666 (site en anglais seulement)

³¹ Collège Excelsior, General information guide. Extrait de : http://www.excelsior.edu/c/document_library/get_file?uuid=a3f009e6-cc6b-43b0-8ad5-1635b0f76e70&groupId=78666 (site en anglais seulement)

Une fois les évaluations susmentionnées menées à bien, les étudiants doivent réussir le rendement clinique dans l'examen des soins infirmiers (CPNE), « une évaluation en fonction des compétences et conçue pour évaluer la capacité de l'étudiant à manifester les compétences et comportements attendus chez le personnel infirmier de niveau débutant et ayant un grade d'associé » (Collège Excelsior, 2013). Cette évaluation : a) met à l'épreuve l'application du processus des soins infirmiers et des éléments techniques de la pratique des soins infirmiers; b) évalue la pensée critique et les compétences en raisonnement diagnostique des étudiants; c) permet d'examiner la capacité des étudiants à recourir aux connaissances tirées des techniques infirmières et disciplines connexes; d) prend en considération les habiletés relatives à l'efficacité des interventions et aux normes des soins. Les étudiants qui passent cet examen sont assujettis à des frais de 2 000 \$.

Les étudiants déterminent le moment où ils sont prêts à passer chaque test relatif aux habiletés et ils peuvent obtenir leur grade en tout temps. De plus, les étudiants peuvent accélérer la cadence de leurs études au moyen de la reconnaissance des acquis. L'approbation d'un conseiller pédagogique est alors requise, et les étudiants doivent s'inscrire à un cours en ligne intitulé Théorie et pratique de la reconnaissance des acquis puis réussir celui-ci. Par la suite, les étudiants sont tenus de communiquer avec un groupe externe – au www.learningcounts.org – en vue d'une évaluation de leur travail et d'une recommandation des crédits.

Auparavant, le Collège Excelsior fournissait un service interne d'évaluation du portfolio, mais celui-ci a été externalisé à l'organisme LearningCounts (www.learningcounts.org). Le service de cet organisme est assujetti à des frais distincts. Une fois le service mené à bien, LearningCounts transmet le relevé de notes assorti des crédits recommandés au Collège Excelsior pour fins d'évaluation définitive. On trouve dans son site Web la liste des universités avec lesquelles LearningCounts est affilié, y compris la SNHU. Comme l'a souligné le représentant du Collège Excelsior, le taux de participation quant à la reconnaissance des acquis est plutôt faible parce que la plupart des étudiants jugent qu'il leur est plus facile de s'inscrire à un cours et de le mener à bien plutôt que de concevoir un portfolio puis de payer pour obtenir des services d'évaluation supplémentaires.

Le Collège Excelsior offre également des crédits par voie d'examen en format informatique à ses centres d'examen. Les examens sont offerts en commerce, en lettres et sciences humaines, en sciences de la nature et mathématiques, en techniques infirmières ainsi qu'en sciences sociales et histoire. Dès que les étudiants sont inscrits et ont obtenu l'autorisation de passer un test, ils disposent de six mois pour fixer la date d'un examen et mener celui-ci à bien. Le Collège Excelsior offre des guides de contenu, des examens de pratique en ligne ainsi que l'accès à des groupes d'études en ligne.

Services de soutien aux étudiants et aux professeurs

À l'été 2013, le Collège Excelsior comptait 1 024 professeurs enseignants (dont 47 % sont titulaires d'un grade de doctorat) de même que 203 examinateurs cliniques et agrégés de clinique dans le programme de techniques infirmières (Collège Excelsior, 2013). La plupart des cours sont donnés par les professeurs à temps partiel. Les professeurs assurent la prestation des cours ainsi que des consultations et réunions en ligne (p. ex., au moyen de courriels, de la téléconférence, de la vidéoconférence, des médias sociaux). Le Collège Excelsior fournit aux membres du corps professoral une gamme de soutiens, dont des tuteurs et des marqueurs, des ressources documentaires et du matériel didactique. On s'attend des membres du corps professoral qu'ils prennent part au perfectionnement professionnel, notamment à des séances sur la mise au point des profils d'habileté, l'évaluation des étudiants, l'évaluation des programmes, le recours à la technologie, et l'élaboration des programmes d'études.

Outre leurs responsabilités relatives à l'enseignement, les membres du corps professoral sont invités à mener des recherches; cependant, il ne s'agit pas d'une exigence.

Bien qu'une méthode d'enseignement en fonction des habiletés ne soit pas utilisée dans les programmes autres que celui des techniques infirmières, le Collège Excelsior a bel et bien recours à plusieurs stratégies semblables à celles de la WGU pour appuyer l'ensemble de ses étudiants. Par exemple, on s'attend des membres du corps professoral qu'ils téléversent de la matière dans les babillards au moins trois fois/semaine et qu'ils surveillent ou alimentent les discussions qui s'y tiennent. Des outils logiciels, notamment Blackboard, servent à constituer des interrogations en classe, à fournir de l'information sur la participation des étudiants au contenu, et à surveiller la fréquence à laquelle les étudiants ont accès au matériel didactique. L'information recueillie sert à discerner les étudiants qui ont besoin d'une aide supplémentaire.

Administration, ressources et fonds

Le Collège Excelsior propose une vaste gamme de ressources et de soutiens pour aider les étudiants dans le cadre de leurs programmes. Parmi ceux-ci, il y a l'aide pédagogique, un médiateur (à savoir un particulier du bureau de médiation du Collège qui fournit aux étudiants de l'information sur les questions de frais et de politiques et règle les problèmes et anomalies ayant trait au service à la clientèle et aux étudiants), les services d'aide à la carrière, les services aux personnes handicapées, la formation et le tutorat en ligne, les ressources relatives à la rédaction, de même que les ressources d'études en vue des examens³². L'accès aux documents de recherche à la bibliothèque est donné aux étudiants au moyen d'une entente entre le Collège Excelsior et l'Université Johns Hopkins. Néanmoins, le Collège exploite une librairie où les étudiants peuvent acheter les manuels. On a eu recours aux manuels électroniques, mais en raison de la diversité des endroits où se trouvent les personnes inscrites à l'échelle mondiale (p. ex., des soldats en Afghanistan), certains des étudiants ont constaté que l'accès risque d'être difficile.

Comme nous l'avons souligné antérieurement, jusqu'à tout récemment, les programmes axés sur l'évaluation directe comme celui en techniques infirmières du Collège Excelsior ne donnaient pas droit à l'aide financière fédérale destinée aux étudiants aux termes du titre IV de la HEA. Or, par suite d'une modification à la HEA, les programmes d'enseignement en fonction des habiletés (évaluation directe) dans lesquels sont appliqués des modèles d'heures de cours ou d'heures d'enseignement peuvent désormais être pris en compte en vertu du titre IV. Le Collège Excelsior a présenté une demande d'admissibilité à ce chapitre. Il s'agit du même statut qu'a obtenu récemment le CFA à la SNHU.

Les responsables du Collège Excelsior sont d'avis que le recours à l'enseignement en fonction des habiletés en techniques infirmières, combiné à son utilisation de la reconnaissance des acquis et des crédits par voie d'examen dans d'autres disciplines, lui a permis de tirer parti de la technologie et des pratiques exemplaires pour accroître sa productivité et l'extensibilité de ses programmes, ainsi que de créer un milieu d'apprentissage dans lequel les étudiants ciblés peuvent combler leurs besoins en matière de formation, selon leur propre cadence et à coût raisonnable.

Application de la méthode de classement de l'EFH

Comme nous l'avons souligné précédemment dans notre discussion liée à l'examen de la documentation, il ressort de la documentation sur l'enseignement en fonction des habiletés une certaine orientation quant à la mise au point d'un cadre permettant de discerner et de repérer un programme en particulier dans le continuum entre l'EFH et le non-EFH. Dans le tableau 3 préalablement montré, il y a sept composantes liées à un programme d'EFH; ce tableau montre, pour chaque composante, ce qui caractérise un programme d'EFH et un programme de non-EFH³³. À partir des résultats des enquêtes, enrichis par les entrevues auprès

³² http://www.excelsior.edu/c/document_library/get_file?uuid=a3f009e6-cc6b-43b0-8ad5-1635b0f76e70&groupId=78666 (site en anglais seulement)

³³ Il y a lieu de souligner ici que ce même cadre conceptuel pourrait être adapté puis appliqué en vue d'analyser la productivité, les gains de productivité et les coûts relatifs à l'EFH comparativement au modèle type de prestation scolaire. Un tel cadre porterait sur les

des principaux informateurs et les documents probants disponibles, nous avons pu situer chaque programme ou établissement sur le continuum en fonction de chacune des sept composantes. Une note de 5 indique qu'une composante particulière tend le plus vers l'« enseignement en fonction des habiletés », tandis qu'une note de 1 montre qu'elle tend le plus vers le « non-enseignement en fonction des habiletés ». Une note de 3, quel que soit le volet, révèle que la composante est à égale distance entre l'« EFH » et le « non-EFH ». Nous avons attribué des notes à chaque composante pour chacun des huit programmes. Les résultats figurent dans le tableau 7. Un examen détaillé des notes de chaque établissement, et relativement aux huit programmes, se trouve à l'annexe G.

Une comparaison des classements dimensionnels figure dans le graphique 4 de l'annexe G, ce qui permet d'illustrer les similitudes et les différences entre programmes quant à la mise en œuvre de l'EFH. Comme nous pouvons le constater, la plupart des modèles ont fait appel à une méthode assez semblable dans la définition des habiletés (lesquelles étaient définies sous l'angle des connaissances ou techniques appliquées en contexte professionnel). Le Collège Alverno, qui a obtenu la note 1 à ce chapitre, constitue ici l'exception. Les modèles ont présenté des variations quant à leurs exigences de maîtrise des habiletés, trois modèles seulement (ceux de la WGU, de la NAU et du Collège Excelsior) obtenant la note 5 relativement à cette dimension.

Tableau 7 : Classements des programmes sur les continuums de l'EFH

Critère	Classements des collèges					Critère
	5	4	3	2	1	
Habiletés définies de façon précise	CFA de la WGU; Collège Alverno; NAU; Collège Excelsior	Université DePaul (SNL); SNHU, école de commerce		KCU (SW)		Résultats sur le rendement en général
Habiletés dépendantes du contexte	Collège Excelsior	WGU; NAU; SNHU, école de commerce/ CFA; Université DePaul			KCU (SW); Collège Alverno	Habiletés indépendantes du contexte
Apprentissage autorégulé	WGU; Collège Alverno; SNHU, CFA; NAU	Université DePaul (SNL); Collège Excelsior		KCU (SW); SNHU, école de commerce		Apprentissage régulé par autrui
Les élèves progressent de façon autonome	WGU; SNHU, CFA; Collège Alverno; NAU; Université DePaul	Collège Excelsior		SNHU, école de commerce	KCU (SW)	Les élèves progressent en groupe
Niveaux élevés de qualification (maîtrise) requis	WGU; NAU; Collège Excelsior	Collège Alverno	KCU (SW); Université DePaul (SNL); SNHU, école de commerce et CFA			Seuils de qualification requis (qualifications minimales)

principaux éléments déterminants de la productivité : l'efficacité technique, l'allocation optimale des ressources, de même que les économies d'échelle et la portée. Toutefois, nous n'avons pas tiré suffisamment d'information des enquêtes pour nous permettre de procéder à une telle analyse de la productivité.

Critère	Classements des collèges					Critère
	5	4	3	2	1	
Évaluations déterminées par le milieu des intervenants		WGU; Collège Alverno; Collège Excelsior; SNHU, CFA	NAU; Université DePaul (SNL); SNHU, école de commerce	KCU (SW)		Évaluations déterminées par les professeurs qui sont spécialistes en la matière
Habiletés définies sur le plan des connaissances ou techniques appliquées en milieu de travail		WGU; SNHU, école de commerce et CFA; KCU (SW); NAU; Université DePaul (SNL); Collège Excelsior			Collège Alverno	Habiletés interprétées sous l'angle de la maîtrise générale dans un corpus de connaissances

Résumé des études de cas

Même chez les huit établissements sondés, nous constatons une diversité considérable dans certains des paramètres fondamentaux qui différencient les programmes d'EFH. D'une part, voilà qui porte à croire qu'il existe une souplesse si une administration, comme le gouvernement de l'Ontario, souhaitait promouvoir ou mettre en place des programmes inspirés de l'EFH afin d'atteindre certains objectifs. D'autre part, les enquêtes semblent indiquer que cette souplesse résulte de l'effritement de la démarcation entre les programmes d'enseignement en fonction des habiletés et les programmes types d'enseignement. À ce titre, il se peut que des rajustements aux programmes types d'enseignement permettent d'atteindre les objectifs souhaités sans qu'il n'y ait lieu de mettre en place de nouvelles structures de prestation scolaire.

Architecture institutionnelle de l'enseignement en fonction des habiletés

En pratique, il semblerait y avoir plusieurs options possibles pour évaluer en quoi un programme d'EFH puisse être instauré dans un système existant. L'une consiste à mettre en place un établissement autonome voué à l'EFH. Dans les huit études de cas, nous n'avons trouvé que deux établissements d'EFH pouvant être décrits comme autonomes et dans lesquels le programme scolaire complet de l'établissement prend la forme d'un enseignement en fonction des habiletés. Ces établissements sont la WGU et le Collège Alverno. La WGU a été créée en tant qu'université axée sur l'EFH, tandis que le Collège Alverno est passé d'une pédagogie type à l'EFH au début des années 1970.

On trouve plus fréquemment un programme d'EFH lié ou connexe à une structure scolaire préalablement existante dans un établissement. Deux modèles ressortent. Dans le premier, qui est moins répandu, un programme d'EFH (ou, dans un cas, un cours) est intégré à un programme d'études existant. Tel est le cas du cours de formation sur le terrain à la KCU et du programme d'EFH de l'école de commerce à la SNHU. De fait, à la SNHU, le programme de commerce axé sur les cours et examens types côtoie une option de programme d'EFH. Moins de 10 % des étudiants inscrits à l'école de commerce font partie du programme d'EFH; toutefois, cette situation est peut-être attribuable aux restrictions relatives à l'inscription au programme plutôt qu'à un manque d'intérêt de la part des étudiants ou du corps professoral.

Le deuxième modèle consiste en une division ou une faculté autonome qui est créée (ou adaptée) par l'établissement aux fins de la prestation de programmes d'EFH. Tel est le cas à l'Université DePaul (où le

programme d'EFH est issu de la faculté responsable de la formation des adultes), à la NAU, au CFA de la SNHU, et au Collège Excelsior. Les trois premiers établissements proposent des programmes types en classe ainsi qu'un enseignement en ligne; le Collège Excelsior propose tous ses programmes (d'EFH et de non-EFH) en ligne seulement. Il semble que cette structure présente l'avantage de concevoir et de mettre en œuvre un nouveau système de prestation scolaire sans une partie des contraintes qui risquent de survenir dans les cas où les facultés ou départements actuels doivent établir le lien entre l'EFH et leurs modalités types de prestation scolaire.

Taille des programmes

Les résultats de l'enquête porte à croire qu'il n'y a pas, à toutes fins utiles, d'échelle de fonctionnement minimalement efficace relativement à un programme d'EFH, et qu'il est possible de mettre à niveau les programmes d'EFH. Aucun modèle n'existe en ce qui touche la taille du programme d'EFH. En règle générale, les programmes ont tendance à être relativement restreints. La WGU et le Collège Excelsior font exception : quelque 34 000 et 20 000 étudiants, respectivement, participent à leurs programmes d'EFH. Cependant, la prudence est de mise dans l'interprétation de ces chiffres. Les étudiants progressent à leur rythme et peuvent demeurer inscrits pendant de nombreuses années pour mener à bien leurs habiletés. Dans les autres programmes sondés, nous avons constaté que les inscriptions étaient considérablement inférieures. Le CFA et la NAU ne sont pas encore bien établis (les taux d'inscription sont de 500 pour le CFA et de 8 pour la NAU) et chacun prévoit afficher une croissance dynamique mais pas à l'échelle de la WGU. Pour leur part, au Collège Alverno et à l'Université DePaul, l'inscription au grade axé sur l'EFH se situe entre 2 300 et 2 600 étudiants.

Destinataires

Chez les huit établissements, il y avait une répartition équitable entre ceux où les destinataires des programmes d'EFH étaient les élèves d'âge adulte sur le marché du travail (WGU, CFA, Université DePaul, Collège Excelsior) et ceux où les programmes d'EFH étaient destinés à la cohorte type d'étudiants de premier cycle. Cependant, chez les établissements du deuxième groupe, la KCU n'offrait qu'un cours d'EFH, l'école de commerce de la SHNU consistant en un programme d'EFH intégré à un vaste programme type de premier cycle, alors que le Collège Alverno constitue un cas spécial d'établissement ayant converti son programme de premier cycle complet à l'EFH. De manière générale, nous nous attendons alors à ce que les programmes d'EFH soient destinés aux adultes âgés sur le marché du travail qui cherchent à obtenir des titres de compétence et des compétences pour faire progresser leurs possibilités d'emploi.

Grades offerts

Il ressort de notre enquête que les établissements qui offrent des programmes d'EFH conviennent du fait que le grade de baccalauréat est le titre de compétence dominant. Parmi les établissements sondés, sept proposaient une version d'un grade de premier cycle, dont quelques-uns (Collège Alverno, NAU et Collège Excelsior) qui offraient également une gamme de diplômes et de certificats. Le CFA de la SNHU faisait exception, puisque le seul grade offert était un grade d'associé ès arts au terme de deux ans. Toutefois, le CFA fournit à ses étudiants des relevés de notes qui leur permettent de convertir les crédits du grade d'associé en des crédits de cours types, afin de les aider à faire la transition vers un établissement offrant un grade de baccalauréat avec spécialisation (au terme de quatre ans). Outre le grade de baccalauréat, le Collège Excelsior offre un grade d'associé; pour obtenir celui-ci, il faut accumuler un peu plus de la moitié des crédits de cours en lien avec le grade de baccalauréat.

Fait intéressant à souligner, les composantes fondamentales du grade des programmes d'EFH demeurent les cours types axés sur la discipline. Les cours mêmes ont été modifiés pour s'intégrer à un modèle d'enseignement en fonction des habiletés, mais le programme menant à un grade est structuré en fonction

d'une orientation disciplinaire type. Il arrive que des cours spéciaux soient conçus pour familiariser l'étudiant à la méthode d'EFH dans le cadre du cursus, mais telle n'est pas la règle. Ici encore, le CFA fait exception : le grade d'associé ès arts qui y est offert consiste en un programme spécialisé d'habiletés qui se démarque des disciplines types.

Modes pédagogiques

Les cours en ligne constituaient la forme prédominante de prestation des cours : cinq des établissements ont relaté le recours à l'enseignement en ligne. Le Collège Alverno, la KCU et l'école de commerce de la SNHU ont déclaré recourir à l'enseignement en classe en face-à-face. Étant donné les antécédents de ces établissements, il ne faut pas s'en étonner. À l'Université DePaul, le programme combine l'enseignement en classe en face-à-face avec l'enseignement en ligne, tandis que le Collège Excelsior propose un nombre restreint d'ateliers en face-à-face dans le cadre du cursus en techniques infirmières.

En ce qui touche la prestation des cours en ligne, la fonction du membre du corps professoral va du rôle type de professeur en tant que chargé de cours à celui de mentor, de guide ou de moniteur de formation.

Productivité

Compte tenu du fait que nous n'avons travaillé qu'à partir de huit réponses, il semble y avoir deux conclusions que nous pouvons tirer de notre enquête. D'une part, l'enseignement en fonction des habiletés influe sur la productivité essentiellement dans les domaines de la planification des programmes et l'élaboration des cursus, de la prestation des programmes et de l'évaluation des étudiants. Ces domaines sont les seuls où nous avons constaté, relativement à une ou plusieurs des sources de gains de productivité, que les réponses signalaient à plus de 70 % le fait l'EFH rehausse la productivité « grandement ». En outre, le potentiel le plus marqué sur le plan des gains de productivité semble être dans le domaine de la planification des programmes et de l'évaluation des étudiants. Fait intéressant, l'EFH semble comporter des retombées nettement inférieures sur la planification des installations de même que l'administration et la gestion scolaires. Il vaut également la peine de souligner, en guise de constatation, que les répondants signalaient souvent le fait que l'EFH n'influaient aucunement sur la productivité, mais que les cas où les répondants déclaraient que l'EFH avait une influence défavorable sur la productivité étaient très rares.

D'autre part, en ce qui touche la source des gains de productivité, dans les domaines où les répondants ont déclaré que l'EFH présentait le plus fort potentiel de productivité accrue – planification des programmes et élaboration des cursus, prestation des programmes et évaluation des étudiants – les réponses à l'enquête ont révélé que les principales sources des gains de productivité étaient, dans l'ordre, la reproduction des pratiques exemplaires, le rehaussement de la qualité des titulaires d'un grade, et le recours amélioré aux technologies actuelles. De fait, après examen de l'ensemble des principaux domaines d'enseignement ou d'activités d'apprentissage, la reproduction des pratiques exemplaires était la source de gains de productivité la plus souvent évoquée. Si les répondants ont généralement évoqué comme important le potentiel d'accroissement de la productivité par l'instauration des nouvelles technologies dans l'enseignement en fonction des habiletés, ce point a été perçu comme étant moins important que le recours amélioré aux technologies actuelles. La source de productivité par l'enseignement en fonction des habiletés la moins souvent évoquée était les économies par la diversification.

Dans les domaines que nous pourrions lier à l'administration scolaire – services et soutien aux étudiants, administration et gestion des programmes scolaires, de même que planification et utilisation des installations – les résultats ont été davantage mitigés. Les répondants ont affirmé que l'enseignement en fonction des habiletés comportait une incidence négligeable sur la planification et l'utilisation des installations, puis que cette incidence n'était perceptible que dans le potentiel d'une utilisation à efficacité accrue des ressources actuelles. En revanche, dans le domaine de l'administration et de la gestion, les répondants ont perçu l'EFH

comme une source d'amélioration de la reddition de comptes et de la gestion des cours. En ce qui touche le soutien et les services aux étudiants, les répondants ont affirmé que le potentiel le plus marqué de l'EFH se rapportait aux changements technologiques : ou bien par le recours amélioré aux technologies actuelles, ou bien par l'instauration de nouvelles technologies à employer.

Coûts

Un ensemble distinct de questions dans l'enquête servaient à étudier l'incidence de l'enseignement en fonction des habiletés sur les coûts. Dans l'enquête, nous avons demandé aux répondants de comparer les coûts de mise en œuvre et de fonctionnement d'un modèle d'EFH par rapport à un système type de prestation des programmes et services scolaires. L'enquête a envisagé les coûts sous plusieurs angles. Du point de vue fonctionnel, l'enquête a demandé aux établissements de comparer les coûts d'un programme d'EFH avec ceux d'un programme type relativement à plusieurs domaines :

- Les services et le soutien aux étudiants en ce qui touche : 1) les services et ressources documentaires; 2) le soutien didacticiel (laboratoires informatiques, services de la TI); 3) les services centraux d'aide et de counseling; 4) les systèmes d'aide financière.
- La planification et la gestion des installations en ce qui touche l'espace physique.
- L'administration et la gestion en ce qui touche : 1) le suivi et la gestion de l'effectif; 2) la gestion et les systèmes financiers; 3) les systèmes du registraire (y compris la constitution du calendrier, l'attribution des plages horaires, les dossiers des étudiants); 4) le recrutement et les admissions; 5) les rapports présentés (au gouvernement; aux organismes d'agrément; à la collectivité).

L'enquête a également pris en compte trois grands types de coûts.

- Coûts généraux centraux : coûts liés aux autres infrastructures et activités centrales (à l'échelle de l'établissement), comme les systèmes de gestion du suivi de l'effectif; les systèmes de gestion financière; les systèmes du registraire; le recrutement et les admissions; les outils ou processus pour faire rapport au gouvernement, aux organismes d'agrément ou aux autres intervenants; les changements apportés au lieu physique; les services et ressources documentaires; le soutien par didacticiel (p. ex., laboratoires informatiques et systèmes de TI) qui pourront être requis dans le cadre de nouveaux programmes; les services d'aide et de counseling aux étudiants.
- Coûts généraux propres à un programme : les coûts généraux liés à l'élaboration initiale et au lancement d'un nouveau programme, comme la conception d'un programme et d'un cours; la mise au point de matériel didactique; les systèmes servant à la gestion des cours; à la supervision des étudiants, ou à la formation du corps professoral; les services de soutien de la TI; la conception et mise au point de matériel d'évaluation.
- Coûts de fonctionnement du programme : coûts liés au fonctionnement continu du programme, comme la prestation de matériel didactique; les coûts des chargés de cours et le temps que ces derniers consacrent; le perfectionnement professionnel des chargés de cours; la gestion des cours; la planification et la gestion des installations; les coûts continus de l'administration des programmes, y compris le suivi de l'effectif, la présentation de rapports, le recrutement, les coûts du registraire; la présentation de rapports.

En ce qui touche les coûts généraux centraux, les répondants ont signalé que, de façon générale, les coûts de lancement d'un nouveau programme d'EFH étaient les mêmes que les coûts de lancement d'un nouveau programme type de non-EFH. Les répondants ont signalé que les coûts de l'EFH étaient quelque peu supérieurs dans les domaines où ce phénomène était prévu : les services informatiques servant à la prestation d'un soutien de didacticiel, les systèmes de registraire en vue de l'établissement du calendrier, l'attribution des plages horaires et les dossiers des étudiants. Une fois de plus, il convient de prendre en considération le nombre restreint de réponses.

De même, en ce qui touche les coûts généraux propres à un programme, les répondants ont signalé que les coûts d'un nouveau programme d'EFH seraient à peu près équivalents à ceux d'un programme de non-EFH. Il y avait relativement peu de cas dans lesquels l'enseignement en fonction des habiletés allait, selon les répondants, exiger moins de ressources que les modes types de prestation. Comme nous aurions pu le prédire, les répondants ont affirmé que les coûts de l'EFH étaient inférieurs en ce qui touche le temps consacré par les chargés de cours et les coûts de ces derniers, et que ces coûts étaient quelque peu supérieurs relativement aux coûts d'élaboration du matériel didactique et d'évaluation, de même qu'aux coûts ayant trait à l'informatisation et à la TI.

Tout compte fait, les résultats relatifs aux coûts continus de fonctionnement du programme s'apparentent aux résultats précédents. Compte tenu des réponses obtenues, il ne semble pas que le fonctionnement d'un programme d'EFH exige globalement plus ou moins de ressources qu'un programme de non-EFH. Les répondants ont affirmé que les coûts de l'EFH étaient inférieurs en ce qui touche les coûts relatifs aux chargés de cours, dont les coûts de l'enseignement direct, le temps consacré par les chargés de cours (p. ex., communications, discussions en ligne), et la supervision des étudiants. Par contre, ils ont jugé que les coûts de mise à niveau des cours (actualisation du matériel didactique, reconception des cours) étaient supérieurs dans les programmes d'EFH.

Dans l'ensemble, à partir des 70 réponses (provenant de sept établissements à propos des dix indicateurs; la SNHU a présenté un rapport pour ses deux programmes), nous constatons que les coûts des programmes d'EFH et types sont à peu près les mêmes relativement à 57 activités, selon les répondants. Des 13 activités où des différences dans les coûts ont été signalées, les répondants ont affirmé que les coûts des programmes d'EFH étaient supérieurs à ceux des programmes types dans neuf cas. Là où des coûts supérieurs étaient signalés, il s'agissait dans presque chaque cas du volet de l'administration de la gestion. D'après les résultats de l'enquête, il semble que l'EFH n'ait pas permis en pratique d'abaisser les coûts de fonctionnement.

Une réponse plus nuancée est ressortie des entrevues postérieures à l'enquête. Deux points valent la peine d'être soulignés. D'une part, si le coût des immobilisations est supérieur, il faudra vraisemblablement mettre en place un système de prestation de l'EFH (ce qui ne se limite pas aux coûts d'élaboration de programmes). D'autre part, les coûts continus quant à la prestation du programme et à la gestion scolaire de l'établissement peuvent être supérieurs dans l'EFH, mais ils peuvent être contrebalancés par les coûts inférieurs des membres du corps professoral. De telles observations s'inscrivent dans les constatations faites, entre autres, par les auteurs Brumm et al. (2006) de même que Dath et Iobst (2010), évoqués au préalable.

Domaines des programmes

De coutume, les programmes d'EFH s'appuient sur l'acquisition de compétences et la formation professionnelle, en des cas où les habiletés peuvent être rapidement discernées et évaluées. Nous avons constaté dans une grande mesure chez les universités ayant adopté une méthode d'EFH que les programmes offerts le sont dans des disciplines où l'on présume que les habiletés requises pour l'emploi peuvent être connues. Par conséquent, il existe des programmes d'EFH en techniques infirmières (WGU, Collège Excelsior) en éducation (WGU, Université DePaul), en travail social (le cours de formation sur le terrain à la KCU), en commerce (WGU, école de commerce de la SNHU, NAU, Université DePaul), ainsi qu'en informatique ou en technologie de l'information (WGU, NAU, Université DePaul). En outre, nous ne les avons pas sondés, mais il existe évidemment divers programmes d'enseignement en fonction des habiletés en médecine.

Toutefois, les programmes d'EFH ne sont aucunement confinés aux disciplines dans lesquelles les habiletés en fonction du travail se rapportent à une profession en particulier. Le Collège Alverno offre un programme type en arts libéraux, et la SNL de l'Université DePaul propose des programmes menant à un grade et qui

s'appuient sur les arts libéraux (sans toutefois refléter les disciplines s'y rapportant). La NAU prévoit également offrir des programmes en arts libéraux.

Cet état de choses suscite la question suivante : en quoi un programme en arts libéraux peut-il fonctionner selon un enseignement en fonction des habiletés? Dans le modèle classique de l'enseignement en fonction des habiletés, un programme dépend fortement du contexte, pendant que le cursus, le contenu, la pédagogie et l'évaluation sont orientés vers les exigences des marchés du travail en particulier. Or, un programme en arts libéraux ne compte manifestement pas un tel lien étroit ou immédiat, avec certaines professions, compétences ou connaissances. L'autre caractéristique du programme d'EFH sous sa forme classique, c'est que les tiers qui sont capables de discerner les connaissances et compétences particulières de la main-d'œuvre qui sont requises sur le marché du travail sont intégrés à la prise de décisions sur la conception, la prestation et l'évaluation du cursus. Cependant, nous avons constaté dans nos études de cas que les universités qui avaient adopté une méthode d'EFH dans la formation en arts libéraux avaient modifié ces deux composantes de l'EFH sous sa forme classique. D'une part, le programme d'EFH en arts libéraux cherche à traiter des habiletés génériques ou des compétences sur le marché du travail plutôt que des habiletés spécifiques qui dépendent du contexte. Les programmes permettent aux étudiants d'acquérir des outils de communication et d'esthétique, des facultés de raisonnement analytique, des capacités d'interaction sociale (au sein et à l'extérieur du milieu de travail), de même qu'un sens éthique et efficace de la citoyenneté. Voilà des habiletés qui aident les étudiants à se situer au-delà de l'application immédiate à leur premier emploi. D'autre part, les employeurs et les autres tiers jouent un rôle réduit dans le modèle de prestation scolaire. On leur demande des conseils sur les capacités génériques nécessaires à la réussite sur le marché du travail, de même qu'une évaluation des habiletés des titulaires d'un grade et du rendement de l'établissement, compte tenu de ces aspects. Dans les programmes d'EFH axés sur les arts libéraux, le rôle des tiers est devenu descriptif plutôt que prescriptif.

Notes de l'EFH

Nous avons mis au point une méthode de caractérisation de l'EFH ainsi que de la productivité du secteur de l'enseignement postsecondaire qui pourra s'appliquer aux programmes et aux établissements. La méthode exige, d'une part, une information détaillée selon le lieu des pratiques d'EFH et, d'autre part, une information financière détaillée sur les activités liées à l'EFH. Nous n'avons pu obtenir celle-ci. À l'aide de l'information obtenue sur les pratiques d'EFH, et au moyen des distinctions conceptuelles décrites précédemment, nous avons été en mesure de discerner parmi les programmes sept dimensions connexes à l'EFH, puis de montrer la faisabilité d'une application des distinctions conceptuelles en certaines situations. Les notes de l'EFH figurent dans l'annexe G et sont situées dans un continuum allant de la plus basse (la KCU, ayant obtenu une note de 2,1) à la plus élevée (la WGU et la NAU, ayant obtenu une note de 4,6).

Graphique 2 : Continuum des notes de l'EFH



Conclusions

Les programmes d'enseignement en fonction des habiletés suscitent beaucoup d'enthousiasme. Pour ne s'appuyer que sur deux exemples récents, dans une tournée de conférences faite en août 2013 sur le caractère abordable des études collégiales, le président Obama a évoqué le CFA en tant que modèle d'innovation dans l'apprentissage de niveau postsecondaire, puis il a attiré l'attention sur le précepte fondamental en guise de fondement pour l'obtention du titre de compétence décerné par l'établissement : la maîtrise des compétences plutôt que le « temps passé en classe ». Récemment, dans le *Chronicle of Higher Education* (paru le 20 décembre 2013), un article faisait état d'une nouvelle publication du Centre for American Progress portant sur la nécessité de modèles parallèles comme l'enseignement en fonction des habiletés.

Cependant, à la suite de notre examen de la documentation, de notre enquête et de nos études de cas, nous sommes portés à faire une évaluation prudente de l'enseignement en fonction des habiletés à titre de modèle de prestation scolaire. Par cette affirmation, nous tenons à signaler clairement que nos conclusions n'ont pas pour objet de traiter l'ensemble du domaine de l'enseignement en fonction des habiletés.

- Notre évaluation est restreinte à un segment particulier du domaine de l'EFH; nous avons prêté attention aux programmes d'enseignement en fonction des habiletés dans le contexte de l'enseignement postsecondaire qui, de coutume, relève des collèges et universités. Nous ne tirons pas de conclusions sur l'EFH mis en pratique dans les programmes de formation professionnelle.
- Notre champ d'intérêt porte en particulier sur la comparaison de l'enseignement en fonction des habiletés avec les modes types de prestation scolaire.
- Les modèles d'EFH mis en pratique dans le secteur universitaire se rapportent pour la plupart à des programmes d'études professionnelles : le commerce, l'éducation, les techniques infirmières, la technologie de l'information, la médecine, et l'ingénierie. Nous nous intéressons particulièrement à l'efficacité des programmes d'enseignement en fonction des habiletés relativement aux arts libéraux, aux sciences sociales, aux lettres et sciences humaines, ainsi qu'aux sciences physiques et de la nature.
- L'évaluation de l'enseignement en fonction des habiletés doit également convenir à la cohorte destinataire. Les programmes destinés aux adultes âgés qui sont sur le marché du travail comporteront vraisemblablement des buts et objectifs différents de ceux dont les destinataires principaux sont les cohortes types d'âge universitaire.

D'après les tenants d'un programme d'enseignement en fonction des habiletés, la force de celui-ci peut être ramenée à un point fondamental : l'acquisition de compétences axées sur l'emploi. Comparativement aux modèles types de prestation de la formation menant à un grade de baccalauréat, l'enseignement en fonction des habiletés est réputé permettre une acquisition améliorée et accélérée des compétences qui sont directement pertinentes à l'emploi, de façon à ce que les titulaires d'un grade soient davantage prêts à occuper un emploi. On perçoit l'enseignement en fonction des habiletés comme un modèle de prestation scolaire d'une fiabilité accrue à deux égards : le programme d'EFH en soi est plus susceptible de favoriser la communication des compétences liées à l'emploi, et les employeurs ont davantage l'assurance que les titulaires de grade des programmes d'EFH maîtriseront de fait ces compétences³⁴.

Compte tenu de notre examen, il s'agit là assurément d'une hypothèse plausible. La philosophie, les éléments pédagogiques fondamentaux de même que les processus sous-jacents au modèle d'EFH donnent

³⁴ Il ressort de nos entrevues que les établissements n'avaient pas fait le suivi des résultats sur le marché du travail obtenus par les titulaires de leur grade. Elles ont cependant gardé contact avec les employeurs afin d'évaluer si les titulaires de leur grade satisfaisaient aux attentes, si les programmes satisfaisaient aux attentes, et si des révisions se révélaient nécessaires quant aux habiletés liées au programmes.

à penser que ceux-ci pourrait bel et bien être d'une fiabilité accrue quant à la prestation des compétences liées à l'emploi. Nous soulignerons en particulier les points suivants :

- L'énonciation explicite des habiletés fournit aux programmes, aux étudiants et aux employeurs des objectifs à l'emploi qui sont clairement définis et que le programme est conçu pour favoriser.
- Le rôle joué par les tiers dans la mise au point et la prestation des programmes, ainsi que dans la définition et l'évaluation des habiletés, présente aux parties, selon toute vraisemblance, la connaissance des compétences liées à l'emploi et requises.
- Les cours sont conçus selon la pertinence quant aux habiletés à acquérir, ce qui permettra peut-être de tirer au clair l'harmonisation des activités des programmes avec les habiletés.
- L'exigence selon laquelle les habiletés doivent être manifestées par les étudiants avant que ceux-ci passent au niveau suivant dans le programme.
- Le processus d'apprentissage est alimenté par l'élève (ainsi que la cadence dont il ou elle a besoin) plutôt que par le professeur ou le concept d'heures de cours ou d'heures d'enseignement.
- L'élève décide du moment où aura lieu son évaluation, en fonction de sa propre cadence.
- Le concept selon lequel la démonstration de la « maîtrise » des habiletés (par opposition à l'obtention de la note de passage dans un cours) exige de l'étudiant qu'il puisse mettre l'apprentissage en application plutôt que de simplement « acquérir » des connaissances.

Nous demeurons prudents dans notre évaluation de l'enseignement en fonction des habiletés, et ce, pour plusieurs raisons. D'abord, fait peut-être le plus important, nous n'avons pu trouver d'éléments d'information à l'appui de l'argument selon lequel l'enseignement en fonction des habiletés constitue une plateforme améliorée pour la réussite des étudiants. Il n'existe pas d'études portant sur la réussite des titulaires de grade sur le marché du travail, notamment une comparaison entre les titulaires de grade ayant reçu un enseignement en fonction des habiletés et ceux issus des programmes types. Il n'existe pas non plus d'éléments d'information selon lesquels les employeurs opteraient pour le titulaire d'un grade issu d'un programme d'EFH s'il devait choisir entre ce dernier et un titulaire de grade de niveau comparable issu d'un programme de non-EFH. Il n'y a pas non plus d'études selon lesquelles le rendement de l'étudiant (en fonction, possiblement, des taux d'obtention d'un grade ou de la qualité des titulaires d'un grade, sinon du rendement sur le marché du travail) est perçu en tant que variable dépendante, tandis que le mode de prestation scolaire constituerait la variable indépendante. À l'exclusion du domaine de la médecine, il n'existe pas d'éléments d'information selon lesquels les étudiants issus des programmes d'EFH sont mieux préparés ou qu'ils apprennent plus rapidement que les autres. Il existe des affirmations sur la mesure dans laquelle les étudiants ont aimé vivre l'expérience de l'EFH et il y a des anecdotes sur la réussite quant à la recherche d'un emploi et à l'avancement. Mais il n'y a pas d'études systématiques et exhaustives qui présentent des éléments d'information selon lesquels cette satisfaction et les prétendues compétences issues d'un programme d'EFH se traduisent par une amélioration du rendement, ou bien dans les résultats liés à l'obtention d'un grade, ou bien sur le marché du travail. Nous n'insinuons pas que l'EFH ne permet pas de relever le rendement des étudiants (taux d'obtention d'un grade; réussite sur le marché du travail); tel peut être effectivement le cas, mais nous n'avons pu trouver d'éléments d'information à l'appui de cette affirmation. Dans notre examen de la documentation empirique sur la productivité dans l'enseignement postsecondaire, nous avons formulé certaines propositions quant au déroulement éventuel d'une telle étude exhaustive.

Ensuite, nous estimons qu'une certaine prudence est de mise lorsque vient le temps d'envisager l'instauration de l'enseignement en fonction des habiletés dans le cadre de l'enseignement postsecondaire de l'Ontario en guise de mesure de politique publique. À cet égard, nous formulerons plusieurs observations. Dans un premier temps, le milieu de l'enseignement postsecondaire aux États-Unis diffère de celui en Ontario. Selon le rapport le plus récent publié par l'OCDE (2013), 51 % des 25-64 ans au Canada ont fait des études postsecondaires; il s'agit du pourcentage le plus élevé parmi tous les pays membres de l'OCDE. À titre de comparaison, ce pourcentage se situe à 42 % aux États-Unis. L'intérêt marqué relativement à l'EFH aux États-Unis constitue une suite donnée à ce faible taux de participation et à l'exigence qui s'ensuit pour le

système de répondre au besoin en titres de compétence de niveau postsecondaire chez les adultes, et de procéder d'une façon satisfaisante en fonction des besoins concrets des adultes qui travaillent. Il s'agit d'un créneau de marché très important aux États-Unis, lequel peut être comblé par l'EFH, même lorsque les programmes d'EFH sont axés sur les domaines du commerce, de l'éducation, des techniques infirmières et de la technologie de l'information. Maintenant, on ne saurait établir avec certitude s'il existe en Ontario un tel créneau de marché considérable qui est desservi par les établissements actuels et qui, de ce fait, nécessite une initiative de politique publique.

Voilà qui porte à croire que si l'enseignement en fonction des habiletés doit comporter d'importantes retombées sur la productivité et l'efficacité du secteur postsecondaire de l'Ontario (un résultat dont il reste à faire la démonstration, selon nous), il faudra l'instaurer à grande échelle. Autrement dit, les programmes d'EFH devront être offerts à la cohorte d'âge type destinée à l'enseignement postsecondaire plutôt que d'être restreints aux adultes qui travaillent. De plus, des programmes d'EFH devront être instaurés dans les disciplines qui attirent la majorité des étudiants : les arts libéraux, les lettres et sciences humaines, les sciences sociales, les sciences de la nature et physiques. Bien sûr, chaque établissement pourra chercher à tirer parti des possibilités liées à l'offre d'un nombre restreint de programmes d'enseignement en fonction des habiletés dans des domaines spécialisés puis à orienter ceux-ci vers les destinataires d'un créneau de marché, mais cette façon de faire ne comportera vraisemblablement pas de retombées d'envergure sur le secteur.

Que pourrait-on dire à propos des programmes d'enseignement en fonction des habiletés dans les domaines des arts libéraux, des lettres et sciences humaines, ainsi que des sciences? En théorie, l'enseignement en fonction des habiletés constitue un tout défini par des caractéristiques telles que les habiletés qui sont précisément définies et dépendantes du contexte, un apprentissage autorégulé, et ainsi de suite (voir le tableau 3, ci-dessus). En pratique, tel n'est toutefois pas le cas. Il ressort de notre examen et de notre enquête que les programmes d'EFH incarnent dans la plupart des cas des composantes et pratiques en lien avec des programmes de non-EFH. En ce qui touche les sept dimensions fondamentales liées à l'enseignement en fonction des habiletés, la plupart des programmes se situent quelque part dans l'échelle entre l'EFH et le non-EFH. Fait particulier, les études de cas portent à croire que les programmes d'enseignement en fonction des habiletés dans les arts libéraux étaient plus susceptibles de tendre vers le pôle ayant trait aux modes types de prestation scolaire. Deux points sont ressortis. D'une part, les habiletés dans les programmes d'arts libéraux de l'EFH étaient définies en des termes génériques plutôt que selon le contexte ou en fonction de l'emploi. Les habiletés à acquérir étaient décrites, par exemple, à titre de compétences en communication, de compétences en solution de problèmes ou en analyse, d'interaction sociale et de participation citoyenne efficace. D'autre part, le rôle joué par les tiers (particulièrement les employeurs) est beaucoup plus circonscrit que ce qu'on aurait pu prévoir du point de vue de la théorie de l'EFH. Les tiers ne sont décrits à titre de participants concrets ni dans l'établissement du cursus, ni dans celui du matériel didactique, ni dans celui des outils d'évaluation. Ils sont plutôt perçus comme des sources de conseils sur les habiletés génériques que les titulaires de grade doivent posséder.

Si un gouvernement devait envisager l'instauration à grande échelle de l'enseignement en fonction des habiletés pour recouper la cohorte type d'âge secondaire et élargir les programmes aux arts libéraux, aux lettres et sciences humaines de même qu'aux sciences, cette tâche serait éprouvante pour plusieurs raisons, notamment celles-ci :

- En Ontario, les universités entretiennent une culture et une pratique axées sur l'autonomie institutionnelle. De plus, la culture d'indépendance du corps professoral est fortement ancrée quant aux questions touchant la conception et la prestation des programmes et des cours ainsi que l'évaluation des étudiants, ce qui est contraire au paradigme de l'EFH.
- Il faudrait gérer les coûts généraux particuliers, initiaux et continus en lien avec les programmes d'EFH.

- L'architecture organisationnelle – là où les programmes d'EFH s'insèrent dans les structures administratives de l'établissement – risque de se révéler compliquée. L'intégration d'un programme d'EFH aux structures scolaires actuelles, dans lesquelles les départements forment l'unité de base quant aux décisions liées aux cursus, poserait vraisemblablement problème, et ce, pour les raisons préalablement évoquées. Une solution de rechange pour les établissements consisterait à créer des facultés, des divisions ou des unités auxiliaires afin de gérer l'enseignement en fonction des habiletés. Cependant, la taille du marché potentiel de même que les enjeux économiques du fonctionnement portent plutôt à croire qu'il y a lieu de se pencher sur la création d'un établissement indépendant voué à l'enseignement en fonction des habiletés (à l'exemple, en quelque sorte, de la WGU).
- La composition du corps professoral en lien avec les programmes d'EFH (de même que la nature de l'enseignement en soi) ne constitue pas la norme dans les universités de l'Ontario. Cette situation risque d'être difficile à gérer, notamment s'il est prévu que les économies réalisées grâce à l'EFH le sont au moyen d'une diminution des coûts de l'enseignement.
- Il faudra réévaluer les rouages de financement. Par exemple, le fait d'autoriser les étudiants à progresser à leur rythme lorsque la progression n'est pas fonction des heures de cours laissera entrevoir une révision du mode de prestation de l'aide aux étudiants (à l'exemple, en quelque sorte, des révisions qui ont lieu aux États-Unis). Il faudra réévaluer les systèmes de financement fondés sur le nombre d'inscriptions des établissements.

Compte tenu des difficultés liées à l'instauration à grande échelle des programmes d'EFH, de notre incapacité à trouver des éléments d'information selon lesquels l'enseignement en fonction des habiletés permettrait de diminuer les coûts ou d'améliorer les résultats, et du fait que les différences entre l'enseignement en fonction des habiletés et les modes types de prestation des programmes menant à un grade de premier cycle en arts libéraux ne sont pas prononcées, notamment en ce qui touche les habiletés qui sont acquises, notre examen et nos études de cas semblent indiquer qu'il vaut la peine d'envisager une voie différente. Celle-ci reconnaîtra que les études en arts libéraux, en lettres et sciences humaines de même qu'en sciences permettent bel et bien d'inculquer des habiletés, ce qui n'est toutefois pas décelé d'emblée parce que ces habiletés sont « enfouies » dans les études menant à un grade plutôt que mises en relief et évaluées directement comme ce serait le cas dans un programme d'enseignement en fonction des habiletés. Le programme d'EFH est orienté vers la prestation aux étudiants des éléments d'information relatifs aux habiletés acquises : on montre aux étudiants ce qu'ils savent déjà à propos de la matière au moyen d'une évaluation préalable; les habiletés qu'ils acquerront par le cours ou le programme suivi sont décrites; et les étudiants passent des tests pour se prouver qu'ils ont atteint un niveau d'habileté. Le tout fait état aux étudiants, au gouvernement, aux employeurs et à la population de la qualité de l'expérience d'apprentissage. Les universités ont tendance à laisser aux étudiants le soin de réaliser que les compétences acquises par les études menant à un grade sont en réalité des habiletés et qu'elles favorisent l'« employabilité ». Les universités doivent concevoir des moyens afin de mieux évaluer et communiquer aux étudiants, aux employeurs et aux autres intervenants le rapport entre le plan de programme ou de cours et les habiletés générées par l'achèvement du programme menant à un grade.

L'analyse des outils qui pourrait servir à montrer le lien entre les grades, les habiletés et l'employabilité se situe au-delà de la portée du présent projet. Néanmoins, nous mentionnons succinctement en guise de conclusion certaines possibilités à ce chapitre.

- L'autoévaluation des étudiants pourra être intégrée à titre de composante des cours. Il s'agit d'un outil auquel font appel les établissements qui proposent des programmes d'enseignement en fonction des habiletés en arts libéraux. L'objet du processus d'« autoévaluation » consistera à situer les étudiants directement dans les activités d'apprentissage, de façon à ce qu'ils prennent davantage conscience des compétences et habiletés acquises et évaluées durant le cours.
- Le cadre d'assurance de la qualité de l'Ontario (OQAF) traite du besoin pour les programmes d'énoncer les résultats d'apprentissage prévus. On pourra envisager l'élaboration d'un relevé de

- notes descriptif qui précisera les résultats d'apprentissage obtenus, une fois le cours mené à bien. Dans ce relevé de notes, on pourra décrire les résultats d'apprentissage en des termes propres aux habiletés (génériques) afin d'éclairer à la fois les étudiants et les employeurs.
- Créer un outil d'évaluation dont les titulaires de grade pourront se servir après l'obtention de leur grade. Par exemple, l'évaluation pourra consister en deux parties. La première consistera à tenir compte de la maîtrise des habiletés génériques, comme la capacité a) de comprendre (et d'exprimer) l'information fournie sous forme de textes et de chiffres; b) de chercher à obtenir et à utiliser des éléments d'information dans le processus de formulation de jugements; c) de raisonner et de présenter des raisons. La seconde partie pourra être conçue pour montrer, dans le contexte de la discipline de l'étudiant, la capacité de mettre en application les habiletés génériques et d'appliquer une pensée critique selon les normes de la discipline.

Bibliographie

- Abbott, I. et P. Huddleston (2000), « Standards, competence and knowledge: Initial teacher training and business », dans *International Journal of Value-based Management*, vol. 13 n° 3, p. 215-227. doi: 10.1023/A:1007890711438
- Abbott, M. et C. Doucouliagos (2003), « The efficiency of Australian universities: A data envelopment analysis », dans *Economics of Education Review*, vol. 22 n° 1, p. 89-97.
- Agasisti, T. et G. Johnes (2009), « Beyond frontiers: Comparing the efficiency of higher education decision-making units across more than one country », dans *Education Economics*, vol. 17 n° 1, p. 59-79.
- Albanese, M., Mejicano, G., Mullan, P., Kokotailo, P. et L. Gruppen (2008), « Defining characteristics of educational competencies », dans *Medical Education*, vol. 42 n° 3, p. 248-255. doi: 10.1111/j.1365-2923.2007.02996.x
- Applegate, J. (2012), Complete College Ohio Conference. Extrait de : http://www.luminafoundation.org/about_us/leaders/jim_applegate-why_completion_is_important.html
- Athanassapoulos, A. D. et E. Shale (1997), « Assessing the comparative efficiency of higher education », dans *Education Economics*, vol. 5 n° 2, p. 117-134. doi: 10.1080/09645299700000011
- Barr, R. et J. Tagg (1995), Change. Extrait de : <http://www.ius.edu/ilte/pdf/BarrTagg.pdf>
- Batterman, S. A., Martins, A. G., Antunes, C. H., Freire, F. et M.G. da Silva (2011), « Development and application of competencies for graduate programs in energy and sustainability », dans *Journal of Professional Issues in Engineering Education & Practice*, vol. 137 n° 4, p. 198-207. doi: 10.1061/(ASCE)EI.1943-5541.0000069
- Baumol, W. J., Panzar J. C. et R.D. Willig (1982), *Contestable markets and the theory of industry structure*, New York, Harcourt Brace Jovanovich.
- Belfield, C. R. et A. Fielding (2001), « Measuring the relationship between resources and outcomes in higher education in the UK », dans *Economics of Education Review*, vol. 20 n° 6, p. 589-602.
- Bell, J. S. et R. Mitchell (1995), « Competency-based versus traditional cohort-based technological education: A comparison of students' perspectives », dans *Journal of Career and Technical Education*, vol. 17 n° 1, p. 5-22.
- Bernstein, J., Paine, L. L., Smith, J. et A. Galblum (2001), « The MCH certificate program: A new path to graduate education in public health », dans *Maternal Child Health Journal*, vol. 5 n° 1, p. 53-60. doi: 10.1023/A:1011349902582
- Bevc, M. et S. Urjič (2008), « Relations between funding, equity, and efficiency of higher education », dans *Education Economics*, vol. 16 n° 3, p. 229-244.
- Biemans, H., Nieuwenhuis, L., Poell, R., Mulder, M. et R. Wesselink (2004), « Competence-based VET in the Netherlands: background and pitfalls », dans *Journal for Vocational Education and Training*, vol. 56 n° 4, p. 523-538. doi: 10.1080/13636820400200268
- Biemans, H., Wesselink, R., Gulikers, J., Schaafsma, S., Verstegen, J. et M. Mulder (2009), « Towards competence-based VET: Dealing with the pitfalls », dans *Journal of Vocational Education & Training*, vol. 61 n° 3, p. 267-286. doi: 10.1080/13636820903194682
- Blank, W. E. (1982), *Handbook for developing competency-based training programs*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice-Hall Inc.
- Blunden, R. (1996), « The mind dependency of vocational skills », dans *Journal of Vocational Education and Training: The Vocational Aspect of Education*, vol. 48 n° 2, p. 167-188.
- Bolli, T. et F. Somogyi (2011), « Do competitively acquired funds induce universities to increase productivity? », dans *Research Policy*, vol. 40 n° 1, p. 136-147.
- Boreham, N. (2002), « Work process knowledge, curriculum control and the work-based route to vocational qualifications », dans *British Journal of Educational Studies*, vol. 50 n° 2, p. 225-237.
- Boritz, J. E. et C.A. Carnaghan (2003), « Competency-based education and assessment for the accounting profession: A critical review », dans *Perspectives comptables*, vol. 2 n° 1, p. 7-42. doi: 10.1506/5K7C-YT1H-0G32-90K0

- Bradley, M. R., Seidman, R. H. et S.R. Painchaud (2011), *Saving higher education: The Integrated, competency-based three year Bachelors degree program*. San Francisco (CA), Jossey-Bass.
- Bradley, S., Johnes, J. et A. Little (2010), « Measurement and determinants of efficiency and productivity in the further education sector in England », dans *Bulletin of Economic Research*, vol. 62 n° 1, p. 1-30.
- Brumm, T. J., Mickelson, S. K., Steward, B. L. et A.L. Kaleita (2006), « Competency-based outcomes assessment for agricultural engineering programs » dans *International Journal of Engineering Education*, vol. 22 n° 6, p. 1163-1172.
- Calhoun, J. G., Vincent, E. T., Calhoun, G. L. et L.E. Brandsen (2008), « Why competencies in graduate health management and policy education? », dans *The Journal of Health Administration Education*, vol. 15 n° 1, p. 17-35.
- Carraccio, C., Wolfsthal, S. D., Englander, R., Ferentz, K. et C. Martin (2002), « Shifting paradigms: from Flexner to competencies », dans *Academic Medicine*, vol. 77 n° 5, p. 361-367. doi: 10.1097/00001888-200205000-00003
- Carroll, J. B. (1963), « A model of school learning », dans *Teachers College Record*, n° 64, p. 723-733.
- Chyung, S. Y., Stepich, D. et D. Cox (2006), « Building a competency-based curriculum architecture to educate 21st-century business practitioners », dans *Journal of Education for Business*, vol. 81 n° 6, p. 307-314. doi: 10.3200/JOEB.81.6.307-314
- Cohn, E., Rhine, S. L. W. et M.C. Santos (1989), « Institutions of higher education as multi-product firms: Economies of scale and scope », dans *The Review of Economics and Statistics*, vol. 71 n° 2, p. 284-290.
- Collège Alverno (2013), Mission and history [site Web]. Extrait de : <http://www.alverno.edu/aboutalverno/missionhistory/>
- Conroy, S. J. et N.M. Arguea (2008), « An estimation of technical efficiency for Florida public elementary schools », dans *Economics of Education Review*, vol. 27 n° 6, p. 655-663.
- Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (2012), La productivité du système public d'enseignement postsecondaire de l'Ontario – Rapport préliminaire. Extrait de : <http://heqco.ca/SiteCollectionDocuments/HEQCO%20Productivity%20Report%20FR.pdf>
- Contact Nord (s.d.), La série Nouvelles règles de jeu pour l'apprentissage en ligne, la Western Governors University. Extrait de : <http://contactnord.ca/nouvelles-regles-de-jeu>
- Cornford, I. R. (1997), « Competency-based training: An assessment of its strengths and weaknesses by New South Wales vocational teachers », dans *Australian and New Zealand Journal of Vocational Education Research*, vol. 5 n° 1, p. 53-76.
- Dath, D. et W. Lobst (2010), « The importance of faculty development in the transition to competency-based medical education » dans *Medical Teacher*, vol. 32 n° 8, p. 683-686. doi: 10.3109/0142159X.2010.500710
- Delamare Le Deist, F. et J. Winterton (2005), « What is competence? », dans *Human Resource Development International*, vol. 8 n° 1, p. 27-46.
- Diewert, W. E. et A.O. Nakamura (2006), « Concepts and measures of productivity », dans R. G. Lipsey et A. Nakamura (éd.), *Services industries and the knowledge-based economy*, Calgary, University of Calgary Press.
- Dundar, H. et D.R. Lewis (1995), « Departmental productivity in American universities: Economies of scale and scope », dans *Economics of Education Review*, vol. 14 n° 2, p. 119-144. doi: 10.1016/0272-7757(95)90393-M
- Fain, P. (2013), « Competency-based transcripts », dans *Inside Higher Education*. Extrait de : <http://www.insidehighered.com/news/2013/08/09/northern-arizona-universitys-new-competency-based-degrees-and-transcripts>
- Farrell, M. J. (1957), « The measurement of productive efficiency », dans *Journal of the Royal Statistical Society. Series A (General)*, vol. 120 n° 3, p. 253-290.
- Flegg, A. T., Allen, D. O., Field, K. et T.W. Thurlow (2004), « Measuring the efficiency of British universities: A multi-period data envelopment analysis », dans *Education Economics*, vol. 12 n° 3, p. 231-249.
- Frank, J. R. (éd.) (2005), *Le Cadre de compétences CanMEDS 2005 pour les médecins – L'excellence des normes, des médecins et des soins*, Ottawa, Collège royal des médecins et chirurgiens du Canada. Extrait de :

- http://www.royalcollege.ca/portal/page/portal/rc/common/documents/canmeds/resources/publications/framework_full_f.pdf
- Frank, J. R., Snell, L. S., Cate, O. T., Holmboe, E. S., Carraccio, C., Swing, S. R., . . . et K.A. Harris (2010), « Competency-based medical education: Theory to practice », dans *Medical Teacher*, vol. 32 n° 8, p. 638-645. doi: 10.3109/0142159X.2010.501190
- Frank, J., Mungroo, R., Ahmad, Y., Wang, M., De Rossi, S. et T. Horsley (2010), « Toward a definition of competency-based education in medicine: A systematic review of published definitions », dans *Medical Teacher*, vol. 32 n° 8, p. 631-637. doi: 10.3109/0142159X.2010.500898
- Glass, J. C., McKillop, D. G. et N. Hyndman (1995), « The achievement of scale efficiency in UK universities: A multiple-input multiple-output analysis », dans *Education Economics*, vol. 3 n° 3, p. 249-263.
- Goldstein, E. A., MacLaren, C., Smith, S., Mengert, T. J., Maestas, R. R., Foy, H. M., . . . et P.G. Ramsey (2005), « Promoting fundamental clinical skills: A competency-based college approach at the University of Washington », dans *Academic Medicine*, vol. 80 n° 5, p. 423-433.
- Grant, J. (1999), « The incapacitating effect of competence: A Critique », dans *Advanced in Health Sciences Education*, vol. 4 n° 3, p. 271-277. doi: 10.1023/A:1009845202352
- Gronberg, T. J., Jansen, D. W. et L.L. Taylor (2012), « The relative efficiency of charter schools: A cost frontier approach », dans *Economics of Education Review*, vol. 31 n° 2, p. 302-317.
- Hardy, J. W. et L.A. Deppe (1995), « A competency-based, integrated approach to accounting education », dans *Accounting Education*, vol. 4 n° 1, p. 55-75.
- Higher Education Coordinating Commission (2012), HB 4059: Western Governor's University Report. Extrait de : <https://ccwd.oregon.gov/studentsuccess/SSdocs.aspx?p=8>
- Hoffmann, T. (1999), « The meanings of competency », dans *Journal of European Industrial Training*, vol. 23 n° 6, p. 275-286. doi: 10.1108/03090599910284650
- Holmboe, E. S., Ward, D. S., Reznick, R. K., Katsufakis, P. J., Leslie, K. M., Patel, V. L., . . . et E.A. Nelson (2011), « Faculty development in assessment: The missing link in competency-based medical education », dans *Academic Medicine*, vol. 86 n° 4, p. 460-467. doi: 10.1097/ACM.0b013e31820cb2a7
- Hurst, F. (s.d.), Competency based learning at Northern Arizona University (&New USDOE rules). Extrait de : <http://wcetblog.wordpress.com/2013/03/19/northern-arizona-university/>
- Hyland, T. (2006), « Swimming against the tide: Reductionist behaviourism in the harmonisation of European higher education systems », dans *Prospero*, n° 12, p. 24-30.
- Irwin, P. (2008), « Competencies and employer engagement », dans *Asia Pacific Education Review*, vol. 9 n° 1, p. 63-69. doi: 10.1007/BF03025826
- Izadi, H., Johnes, G., Oskrochi, R. et R. Crouchley (2002), « Stochastic frontier estimation of a CES cost function: The case of higher education in Britain », dans *Economics of Education Review*, vol. 21 n° 1, p. 63-71.
- Johnes, G. (1996), « Multi-product cost functions and the funding of tuition in UK universities », dans *Applied Economics Letters*, vol. 3 n° 9, p. 557-561.
- Johnes, G. (1997), « Costs and industrial structure in contemporary British higher education », dans *The Economic Journal*, vol. 107 n° 442, p. 727-737.
- Johnes, G. (1998), « The costs of multi-product organizations and the heuristic evaluation of industrial structure », dans *Socio-Economic Planning Sciences*, vol. 32 n° 3, p. 199-209.
- Johnes, G. et A. Schwarzenberger (2011), « Differences in cost structure and the evaluation of efficiency: The case of German universities », dans *Education Economics*, vol. 19 n° 5, p. 487-499.
- Johnes, G. et J. Johnes (2009), « Higher education institutions' costs and efficiency: Taking the decomposition a further step », dans *Economics of Education Review*, vol. 28 n° 1, p. 107-113.
- Johnes, G., Johnes, J. et E. Thanassoulis (2008), « An analysis of costs in institutions of higher education in England », dans *Studies in Higher Education*, vol. 33 n° 5, p. 527-549.
- Johnes, J. (2006a), « Data envelopment analysis and its application to the measurement of efficiency in higher education », dans *Economics of Education Review*, vol. 25 n° 3, p. 273-288.

- Johnes, J. (2006b), « Measuring efficiency: A comparison of multilevel modelling and data envelopment analysis in the context of higher education », dans *Bulletin of Economic Research*, vol. 58 n° 2, p. 75-104.
- Johnes, J. (2006c), « Measuring teaching efficiency in higher education: An application of data envelopment analysis to economics graduates from UK universities 1993 », dans *European Journal of Operational Research*, vol. 174 n° 1, p. 443-456.
- Johnes, J. (2008), « Efficiency and productivity change in the English higher education sector from 1996/97 to 2004/5 », dans *Manchester School*, vol. 76 n° 6, p. 653-674. doi: 10.1111/j.1467-9957.2008.01087.x
- Kamesh, L., Clapham, M. et L. Foggensteiner (2012), « Developing a higher specialist training programme in renal medicine in the era of competence-based training », dans *Clinical Medicine*, vol. 10 n° 4, p. 338-341.
- Kazin, K. (2012), Bringing Higher Education to Where Students Live and Work. Extrait de : <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/NG1228.pdf>
- Kelly, P. J. (juillet 2009), *The dreaded "P" word: An examination of productivity in public postsecondary education*, Washington (DC), The Delta Cost Project.
- Kivistö, J. (2008), « An assessment of agency theory as a framework for the government-university relationship », dans *Journal of Higher Education Policy & Management*, vol. 30 n° 4, p. 339-350.
- Klein-Collins, R. (2012), *Competency-based degree programs in the U.S. Postsecondary credentials for measurable students learning and performance*, Council for Adult and Experiential Learning. Extrait de : http://www.cael.org/pdfs/2012_CompetencyBasedPrograms
- Knight, W. E., Folkins, J. W., Hakel, M. D. et R.P. Kennell (2011), « Administrators' decisions about resource allocation. *Journal of Higher Education Policy & Management* », vol. 33 n° 4, p. 325-336. doi: 10.1080/1360080X.2011.585707
- Koshal, R. K. et M. Koshal (2000), « Do liberal arts colleges exhibit economies of scale and scope? », dans *Education Economics*, vol. 8 n° 3, p. 209-220. doi: 10.1080/096452900750046715
- Koshal, R. K., Koshal, M. et A. Gupta (2001), « Multi-product total cost function for higher education: A case of bible colleges », dans *Economics of Education Review*, vol. 20 n° 3, p. 297-303. doi: 10.1016/S0272-7757(00)00016-9
- LeBlanc, P. (s.d.), College for America at Southern New Hampshire University. Extrait de : http://collegeforamerica.org/site_images/College_for_America_Presentation.pdf
- Litzelman, D. K. et A.H. Cottingham (2007), « The new formal competency-based curriculum and informal curriculum at Indiana university school of medicine: Overview and five-year analysis », dans *Academic Medicine*, vol. 82 n° 4, p. 410-421. doi: 10.1097/ACM.0b013e31803327f3
- Long, D. (2000), « Competency-based residency training: The next advance in graduate medical education », dans *Academic Medicine*, vol. 75 n° 12, p. 1178-1183.
- Longlong, H., Fengliang, L. et M. Weifang (2009), « Multi-product total cost functions for higher education: The case of chinese research universities », dans *Economics of Education Review*, vol. 28 n° 4, p. 505-511. doi: 10.1016/j.econedurev.2008.11.002
- Lorenzo, G. (2007), « Western Governors University: How competency-based distance education has come of age », dans *Educational Pathways*, vol. 6 n° 7, p. 1-4.
- Lumina Foundation (2011), *The degree qualifications profile. Defining degrees: A new direction for American higher education to be tested and developed in partnership with faculty, students, leaders and stakeholders*. Extrait de : http://www.luminafoundation.org/publications/The_Degree_Qualifications_Profile.pdf
- Lumina Foundation. (2011), *2013 Strategic plan: Executive summary*. Extrait de : http://www.luminafoundation.org/advantage/document/goal_2025/2013-Strategic_Plan-Executive_Summary.pdf
- Madden, G. et A. Savage (1997), « Measuring public sector efficiency: A study of economics », dans *Education Economics*, vol. 5 n° 2, p. 153-168. doi: 10.1080/09645299700000013
- Mamun, S. A. K. (2012), « Stochastic estimation of cost frontier: Evidence from Bangladesh », dans *Education Economics*, vol. 20 n° 2, p. 211-227.

- McMillan, M. L. et D. Datta (1998), « The relative efficiencies of Canadian universities: A DEA perspective », dans *Canadian Public Policy/Analyse de politiques*, vol. 24 n° 4, p. 485-511.
- McMillan, M. L. et W.L. Chan (2004), University efficiency: A comparison and consolidation of results from stochastic and non-stochastic methods, série de documents de travail en économie, Université de l'Alberta. https://www.wlu.ca/documents/6983/McMillan_Chان2003.pdf
- Mendenhall, R. (2012), « Western Governors University », dans D. Oblinger, (éd.), *Game Changers: Education and Information Technologies*, EDUCAUSE.
- Ministère de la Formation et des Collèges et Universités (2012), *Renforcer les centres de créativité, d'innovation et de savoir en Ontario – Document de travail sur l'innovation pour renforcer notre réseau collégial et universitaire*. Extrait de : <http://www.tcu.gov.on.ca/fre/>
- Mulder, M., Gulikers, J., Biemans, H. et R. Wesselink (2009), « The new competence concept in higher education: Error or enrichment? », dans *Journal of European Industrial Training*, vol. 33 n° 8-9, p. 755-770. doi: 10.1108/03090590910993616
- Mulder, M., Weigel, T. et K. Collins (2007), « The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: A critical analysis », dans *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 59 n° 1, p. 67-88. doi: 10.1080/13636820601145630
- Naranjo, N. R. (2012), Criticisms of the competency based education model. Extrait de : <http://cbeandsocialworkeducation.wordpress.com/>
- National Center for Education Statistics (2002), *Defining and assessing learning: Exploring competency-based initiatives* (NCES 2002159). Extrait de : <http://nces.ed.gov/pubs2002/2002159.pdf>
- Nawotka, E. (septembre 2012), Publishing perspectives. Extrait de : <http://publishingperspectives.com/2012/09/are-college-students-buying-required-textbooks-75-in-us-say-no/>
- Northern Arizona University's Personalized Learning (2013), EDUCAUSE Review ONLINE. Extrait de : <http://www.educause.edu/ero/article/northern-arizona-universitys-personalized-learning>
- OCDE (2013), Regards sur l'éducation 2013. Extrait de : <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-fr>.
- Oduoza, C. F. (2009), « Reflections on costing, pricing and income measurement at UK higher education institutions », dans *Journal of Higher Education Policy & Management*, vol. 31 n° 2, p. 133-147. doi: 10.1080/13600800802559328
- Partridge, P. (2006), « Western Governors University: Achieving greater competency and improved student outcomes », dans *Career Education Review*. Extrait de : www.wgu.edu/about_WGU/1-07_career_education_review.pdf
- Rhoades, G. (2001), « Managing productivity in an academic institution: Rethinking the whom, which, what, and whose of productivity », dans *Research in Higher Education*, vol. 42 n° 5, p. 619-632.
- Rivard, R. (7 août 2013), No more double spending. Extrait de : <http://www.insidehighered.com/news/2013/08/07/university-libraries-look-reduce-licensing-costs>.
- Rowley, J. (2000), « Is higher education ready for knowledge management? », dans *International Journal of Educational Management*, vol. 14 n° 7, p. 325-333.
- Ruiz, Y., Matos, S., Kapadia, S., Islam, N., Cusack, A., Kwong, S. et C. Trinh-Shevrin (2012), « Lessons learned from a community--academic initiative: The development of a core competency--based training for community--academic initiative community health workers », dans *American Journal of Public Health*, vol. 102 n° 12, p. 2372-2379. doi: 10.2105/AJPH.2011.300429
- Sharma, K. (2011), « Financial implications of implementing an e-learning project », dans *Journal of European Industrial Training*, vol. 35 n° 7, p. 658-686.
- Smits, M., Sluijsmans, D. et W. Jochems (2009), « The effects of a competency-oriented learning environment and tutor feedback on students' reflection skills », dans *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 34 n° 5, p. 491-498. doi: 10.1080/02602930802071049
- Southern New Hampshire University. (2013), School of Business mission [site Web]. Extrait de : <http://www.snhu.edu/360.asp>
- Staker, H. (2012), The engine behind WGU: Configuration of a competency-based information system. An education case study, INNOSIGHT Institute. Extrait de :

- <http://www.christenseninstitute.org/publications/the-engine-behind-wgu-configuration-of-a-competency-based-information-system/>
- Sullivan, T., Mackie, C., Massy, W. et E. Sinha (éd.), (2012), *Improving measurement of productivity in higher education*, Washington (DC), The National Academies Press.
- Swift, L. (2012), « Assessing the financial viability of academic programmes », dans *Journal of Higher Education Policy & Management*, vol. 34 n° 3, p. 259-272.
- Taber, S., Frank, J. R., Harris, K. A., Glasgow, N. J., Iobst, W. et M. Talbot (2010), « Identifying the policy implications of competency-based education », dans *Medical Teacher*, vol. 32 n° 8, p. 687-691. doi: 10.3109/0142159X.2010.500706.
- Tae Hoon Oum, Il, W. G. W. et C. Yu (1999), « A survey of productivity and efficiency measurement in rail transport », dans *Journal of Transport Economics and Policy*, vol. 33 n° 1, p. 9-42.
- Tannenbaum, D., Konkin, J., Parsons, E., Saucier, D., Shaw, L., Walsh, A., . . . et A. Organeck (2011), *Cursus Triple C axé sur le développement des compétences. Rapport du Groupe de travail sur la révision du cursus postdoctoral – Partie 1*, Mississauga (ON), Collège des médecins de famille du Canada.
- Thanassoulis, E., Kortelainen, M., Johnes, G. et J. Johnes (2011), « Costs and efficiency of higher education institutions in England: A DEA analysis », dans *The Journal of the Operational Research Society*, vol. 62 n° 7, p. 1282-1297.
- Université DePaul (2013a), The foundations of adult learning resource book. Extrait de : snl.depaul.edu/WebMedia/StudentResources/FALbook.doc
- Université DePaul (2013b), Program components MSAT. Extrait de : http://www.snl.depaul.edu/WebMedia/StudentResources/MSAT_Components.pdf
- Weinberger, S. E., Pereira, A. G., Iobst, W. F., Mechaber, A. J. et M.S. Bronze (2010), « Competency-based education and training in internal medicine », dans *Annals of Internal Medicine*, vol. 153 n° 11, p. 751-756.
- Western Governors University (2012), Annual report. Extrait de : http://www.wgu.edu/about_WGU/annual_report_2012.pdf
- WGU. (2013a), About us [site Web]. Extrait de : https://wgucareers.silkroad.com/wguext/About_Us.html
- WGU. (2013b), Company history [site Web]. Extrait de : https://wgucareers.silkroad.com/wguext/About_Us/Company_History.html
- Whitcomb, M. (2002), « Competency-based graduate medical education? Of course! But how should competency be assessed? », dans *Academic Medicine*, vol. 77 n° 5, p. 359-360. doi: 10.1097/00001888-200205000-00001
- Worthington, A. C. (2001), « An empirical survey of frontier efficiency measurement techniques in education », dans *Education Economics*, vol. 9 n° 3, p. 245-268. doi: 10.1080/09645290110086126
- Worthington, A. C. et B.L. Lee (2008), « Efficiency, technology and productivity change in Australian universities, 1998-2003 », dans *Economics of Education Review*, vol. 27 n° 3, p. 285-298. doi: 10.1016/j.econedurev.2006.09.012
- Yip, H. K. et R.J. Smales (2000), « Review of competency-based education in dentistry », dans *British Dental Journal*, n° 189, p. 324-326. doi:10.1038/sj.bdj.4800758

