



Cadre de référence
pour la mise en œuvre d'une
approche soutenant le
développement des compétences

juin 2021



COLLÈGES &
INSTITUTS
CANADA

COLLEGES &
INSTITUTES
CANADA



COLLÈGES &
INSTITUTS
CANADA

COLLEGES &
INSTITUTES
CANADA

Collèges et instituts Canada (CICan) est le porte-parole des collèges, instituts et cégeps publics canadiens et un chef de file mondial en matière d'éducation axée sur l'emploi avec des programmes en cours dans plus de **25** pays.

Ses membres contribuent à une croissance économique inclusive en générant plus de **190 milliards** de dollars en retombées économiques annuelles et en travaillant avec une foule de partenaires privés et communautaires pour offrir plus de **10 000** programmes de formation à des étudiants en milieu urbain, rural, éloigné ou nordique.

Collèges et instituts Canada

1, rue Rideau, suite 701
Ottawa (Ontario) Canada
K1N 8S7
613-746-2222

collegesinstituts.ca

© Droit d'auteur 2021 – Collèges et instituts Canada

Message de la présidente-directrice générale de CIGan

Depuis des décennies, CIGan et ses membres appuient des partenaires des quatre coins du monde en exportant leurs savoirs et savoir-faire en enseignement et formation techniques et professionnels (EFTP). Au fil des années, CIGan a toujours eu le souci de peaufiner son approche à partir des leçons apprises de chacune de nos expériences tout en conservant les vecteurs suivants : répondre au besoin socio-économique du pays; travailler avec une approche systémique pour s'assurer d'une appropriation à tous les niveaux allant du niveau ministériel en passant par les institutions incluant le secteur socio-économique et la communauté; mettre le partenaire dans le siège du conducteur; et finalement, utiliser les bases de l'approche par compétences tout en s'assurant de l'adapter à la réalité du pays partenaire.

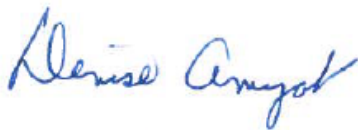
Nous avons souvent parlé de publier notre travail, d'ailleurs en 2012, pour les 40 ans de CIGan nous avons réalisé notre première publication de notre travail à l'international.

Aujourd'hui, c'est grâce à la COVID-19 que nous vous présentons avec fierté cette nouvelle publication « **Cadre de référence à la mise en œuvre d'une approche soutenant le développement des compétences** ». La COVID-19 a apporté son lot d'inquiétude, de malades, de décès et a complètement changé nos habitudes de vie. Toutefois, la COVID-19 nous a permis de nous réinventer surtout dans notre secteur de l'éducation. Nous avons dû réagir rapidement et être très créatifs pour poursuivre sans trop d'interruption notre important mandat d'offrir l'éducation et la formation de qualité et ainsi, préparer la main-d'œuvre qualifiée de demain. C'est au début de la COVID-19, en échangeant avec nos membres sur comment nous allions appuyer nos partenaires internationaux, que l'idée de ce cadre de référence est née. Ce document explique les principes universels de l'APC mais reflète la diversité et la réalité canadienne avec la nuance dans ses systèmes d'éducation provinciaux et territoriaux.

Je tiens à remercier très sincèrement, Sonia Michaud du Collège communautaire du Nouveau-Brunswick (NB), Benoit Lanciault du cégep Saint-Jean-sur-Richelieu (Québec) ainsi que Nalini Andrade, Jennifer Cleary et Ted Glenn de Humber College (Ontario) pour leur initiative et pour le résultat de leurs efforts avec la création de ce cadre de référence. Un travail réunissant des collèges de trois provinces et des deux langues officielles du Canada.

Nous espérons que ce cadre de référence pourra vous permettre de découvrir le système canadien avec ses nuances entre les provinces et territoires. Nous souhaitons également qu'il servira de guide à tous nos membres, partenaires et membre de la communauté internationale. Étant donné que ce guide se veut évolutif, nous vous invitons à nous partager vos commentaires ou des réalités nuancées dans votre établissement.

Bonne lecture !

A handwritten signature in blue ink that reads "Denise Amyot".

Denise Amyot

Table des matières

I – Liste des tableaux et des figures	1
II – Acronymes	2
III – Mise en contexte	3
IV – Sommaire	6
1. INTRODUCTION	9
1.1 Les approches soutenant le développement des compétences.....	9
1.2 Les buts et objectifs de la formation professionnelle et technique	10
1.3 Modèles canadiens en matière d'éducation.....	12
1.3.1 <i>Gouvernance de l'éducation au Canada</i>	12
1.3.2 <i>Différences territoriales</i>	13
1.3.3 <i>Gestion des collèges et des instituts</i>	15
1.3.4 <i>Gestion de l'offre de formation</i>	16
1.3.5 <i>Gestion de la mise en œuvre de l'APC</i>	16
2. PRINCIPES ET VALEURS	19
2.1 Principes	19
2.2 Valeurs.....	27
3. FONDEMENTS PÉDAGOGIQUES.....	32
3.1 Concepts et définitions	32
3.1.1 <i>Concepts</i>	32
3.1.2 <i>Définitions</i>	34
3.2 La compétence.....	37
3.2.1 <i>Définition</i>	37
3.2.2 <i>Caractéristiques</i>	39
3.2.3 <i>Types de compétences</i>	40
3.3 Stratégies d'enseignement et de soutien à l'apprentissage	42
3.4 Relation éducative	48
3.5 Rôles et responsabilités de l'enseignant.....	51
3.5.1 <i>L'enseignant.e, quelle est sa personnalité ?</i>	51
3.5.2 <i>Enseigner, c'est planifier</i>	54
3.5.3 <i>Enseigner c'est animer, accompagner et coacher</i>	56
3.5.4 <i>Enseigner, c'est évaluer</i>	58
4. CONCEPTION ET ÉLABORATION DES PROGRAMMES	61
4.1 Comparaison des processus	62

4.2	Relation entre ces étapes, les principes et les valeurs	65
4.3	Description des compétences.....	66
5.	ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE	68
5.1	Planification	68
5.2	Approche collaborative	72
5.3	Approche coaching et accompagnement.....	73
5.4	Mise en application des stratégies pédagogiques	74
6.	ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES.....	86
6.1	Fondements de l'évaluation.....	86
6.2	Évaluation des apprentissages	87
6.2.1	<i>Concepts et principes</i>	87
6.2.2	<i>Valeurs</i>	89
6.2.3	<i>Orientations</i>	89
6.2.4	<i>Caractéristiques</i>	90
6.2.5	<i>Évaluation formative versus évaluation sommative</i>	91
6.3	Processus d'évaluation.....	93
6.4	Nature de l'évaluation.....	94
6.5	Outils - Instruments d'évaluation	97
7.	CHANGEMENT DE PARADIGMES	101
7.1	Pourquoi changer ?	101
7.2	Dans le cadre de la gestion	101
7.3	Dans le cadre de la planification de la formation.....	102
7.4	Dans le cadre de la mise en œuvre de la formation.....	103
7.5	Dans le cadre de l'évaluation des apprentissages	104
7.6	Un changement : passage d'une culture individuelle à une culture collaborative	105
8.	THÈMES CONNEXES	106
a.	Intégration et prise en compte de l'égalité de genres.....	106
b.	Intégration et prise en compte de la dimension environnementale	107
c.	Intégration de la perspective entrepreneuriale.....	108
	BIBLIOGRAPHIE	109

I – Liste des tableaux et des figures

Tableaux

- Tableau 1 Comparaison des étapes de mise en œuvre de l'APC selon un modèle de gestion centralisé et décentralisé
- Tableau 2 Comparaison des processus d'élaboration et de conception des programmes de formation
- Tableau 3 Différentes stratégies pédagogiques préconisées en APC
- Tableau 4 Divers outils proposés dans un contexte de formation à distance en APC
- Tableau 5 Étapes du processus d'évaluation selon la perspective de l'enseignant.e et de l'apprenant.e

Figures

- Figure 1 Présentation graphique du Cadre de référence
- Figure 2 Interrelations présentes entre les sections du Cadre de référence
- Figure 3 Les systèmes d'éducation du Canada
- Figure 4 Principales caractéristiques des compétences
- Figure 5 Profil des apprenants
- Figure 6 Définition de la formation bi-modale et co-modale
- Figure 7 Modalités de mise en œuvre des activités selon les modes synchrone, asynchrone et bi-modal
- Figure 8 Le triangle pédagogique
- Figure 9 Quelques moyens de soutenir le développement d'une relation éducative positive
- Figure 10 Étapes de la planification d'une leçon par l'enseignant.e
- Figure 11 Résumé des éléments à vérifier de la part de l'enseignant.e lors de sa préparation
- Figure 12 Comparaison de l'évaluation externe et de l'auto-évaluation
- Figure 13 Processus administratif et opérationnel d'évaluation
- Figure 14 Nature de l'évaluation
- Figure 15 L'évaluation pratique
- Figure 16 Changements de paradigmes en APC

II – Acronymes

ACCC	Association des collèges communautaires du Canada
AMC	Affaires mondiales Canada
APC	Approche par compétences
AST	Analyse de situation de travail
CEGEP	Collège d'Enseignement Général et Professionnel
CICan	Collèges et instituts Canada
CMEC	Conseil des Ministres de l'Éducation (Canada)
DACUM	Developing A CUrriculUM
ÉPE	Éducation pour l'Emploi
GAR	Gestion Axée sur les Résultats
GCP	Groupe consultatif de programme
OIF	Organisation internationale de la Francophonie
PPCC	Programme de partenariats des collèges canadiens
RH	Ressources humaines
TIC	Technologies de l'information et de la communication
WEB	World Electronic Broadcast

III – Mise en contexte

À partir de la fin de la Deuxième Guerre Mondiale, l'économie planétaire s'est développée. La formation rapide directement en milieu de travail d'apprentis ou encore de professionnels pour des métiers donnés a permis d'insérer un nombre important de jeunes, principalement des hommes, sur le marché du travail. Dans le contexte nord-américain, cette période d'effervescence s'est caractérisée par la création de nombreuses écoles professionnelles, qui, à l'époque, bien que n'ayant pas le prestige des écoles classiques ou des universités, permettaient de développer les compétences d'une importante partie de la main-d'œuvre ouvrière et professionnelle. Sans réellement le savoir, les fondements de l'Approche par compétences (APC), soit la formation adaptée aux besoins du marché du travail et impliquant celui-ci, étaient mis en application. Les modèles traditionnels de formation étaient quant à eux de plus en plus ébranlés par des considérations d'ordre humaniste soutenant une plus grande liberté de l'apprenant et une implication plus grande dans son processus d'apprentissage.

Assez rapidement, l'APC s'est imposée dans le monde de l'éducation canadienne puisqu'il y avait le souhait d'une part, de mettre en place un dispositif de formation fondé sur des résultats attendus (notamment par le secteur économique), mesurables et quantifiables et, d'autre part, de respecter le rythme d'apprentissage des apprenants selon les prescriptions du constructivisme et du socioconstructivisme¹. Pour répondre à ce dogme, le curriculum scolaire de la formation professionnelle et technique devait donc être repensé et ne plus uniquement reposer sur des matières, mais bien sur des compétences à développer en réponse aux attentes des employeurs. L'APC s'est inscrite dans la mouvance et la vision canadienne d'offrir des formations pour répondre aux besoins socio-économiques du pays, mais également aux besoins des secteurs économiques à court, moyen et long terme. Ce sont donc les valeurs intrinsèques canadiennes qui ont mené le Canada vers l'APC.

L'APC s'est inscrite comme un levier important pour le développement des compétences attendues par les entreprises, et ce, afin de soutenir le développement socio-économique du Canada, mais également des secteurs économiques stratégiques.

Avec l'arrivée de l'APC, les collèges et instituts membres de CIGan ont majoritairement intégré les principes de cette méthodologie dans la mise en œuvre de leurs projets du Programme de partenariats des collèges canadiens (PPCC). Quand CIGan, en collaboration avec les partenaires pays, a développé l'approche Éducation pour l'emploi (ÉPE) au sein de ses différentes zones d'intervention, l'APC fut l'approche pédagogique préconisée pour le développement des nouveaux programmes de formation. Dans le but d'assurer l'adaptabilité des projets de CIGan aux réalités rencontrées, autant en Afrique Australe, de l'Ouest, de l'Est et du Nord, que dans les Caraïbes et l'Amérique latine, cette approche pédagogique est décodée et recodée afin de répondre adéquatement à la réalité socio-économique du partenaire pays sans y perdre les fondements de l'APC.

¹ Tiré de JOANNERT, Philippe (2009). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*

La vision de CIGan repose sur la valorisation et le développement des compétences locales. L'APC est décodée et recodée à la réalité du pays sans y perdre ses fondements

Au fil des années, la méthodologie APC a évolué et s'est actualisée dans les établissements canadiens. CIGan a ainsi pris conscience de l'importance d'avoir un cadre APC pancanadien qui tiendra compte des nuances présentes dans les différentes provinces et territoires. Le présent cadre de référence se veut un outil d'orientation, voire un guide pour les collèges et instituts membres de CIGan, dans la mise en œuvre des projets ÉPE. Ce cadre de référence et les principes méthodologiques présentés soutiennent la philosophie de l'APC, et ce, selon la réalité pancanadienne et ses valeurs, dont entre autres la prise en compte de la dimension genre, la Gestion axée sur les résultats (GAR) et le respect de l'environnement. Le tout prend également en compte notre nouvelle situation planétaire, où le travail à distance est davantage favorisé depuis la crise de la COVID-19.

En conséquence, plus que jamais il y a la nécessité de revoir l'enseignement traditionnel en mode présentiel et le faire transiter vers un mode d'enseignement, partiel ou entier, à distance. Lors des consultations de CIGan auprès des collèges et instituts travaillant dans les programmes ÉPE, plusieurs ont manifesté leur préoccupation quant à la poursuite de leur travail à l'étranger dans un contexte où il est (et où il sera) difficile de voyager pour notamment former les enseignants à la pédagogie APC. De plus, une crainte majeure additionnelle était reliée à l'importance de préserver les acquis réalisés jusqu'à maintenant en APC avec les partenaires internationaux, mais dans un contexte nécessitant une planification orientée sur le travail et la formation à distance ou en ligne.

Ces craintes et questionnements de la part des institutions canadiennes sont en relation directe avec l'approche de gestion des projets et des programmes internationaux mis en œuvre par CIGan, soit la Gestion axée sur les résultats (GAR) qui est l'outil de suivi utilisé entre autres par Affaires mondiales Canada (AMC). Cette approche est un système de gestion qui s'appuie sur le cycle de vie d'un programme ou d'un projet et y intègre dans le processus de réflexion, les stratégies, les personnes, les ressources, les processus et les outils de mesure pour améliorer la prise de décisions, la transparence et la reddition de comptes. En conséquence, la réflexion des partenaires canadiens et internationaux dans la réorganisation de leurs activités en prenant en compte les restrictions imposées par la COVID-19 ont mis l'accent sur l'atteinte des résultats attendus, l'adaptation des mesures de rendement aux nouvelles réalités, le maintien de standard au niveau de l'apprentissage, l'importance de s'adapter et de faire preuve de souplesse, de même que le maintien de pratiques rigoureuses en matière de reddition de compte (production de rapports sur le rendement et résultats obtenus).

Globalement, les échanges réalisés avec les établissements canadiens confirment que les visions de l'APC peuvent être nuancées, que ce soit entre les intervenants institutionnels canadiens et les partenaires internationaux. En conséquence, il est apparu important d'établir des paramètres d'intervention donnant une souplesse et une agilité aux collèges et instituts canadiens issus de provinces et territoires ayant des modèles de l'APC distincts afin de soutenir

leurs interventions différenciées d'un pays partenaire à l'autre. Plusieurs variables expliquent ce constat de ne pas imposer un modèle unique, soit le degré de centralisation des systèmes éducatifs, le nombre d'années d'expérimentation de l'APC, la présence d'un modèle APC dans le pays avec un processus et une terminologie précise, etc., mais plutôt de fixer les paramètres et principes universels et transférables de l'APC pour tous les membres de CIGan qui travaillent à la réalisation des projets ÉPE.

Ce ne sont pas toutes les terminologies précises ou les schèmes d'implantation qui sont proposés dans ce document, mais plus des exemples ou des pratiques, ou encore l'utilisation d'un vocabulaire neutre, qui permettront une adaptation en fonction des réalités rencontrées dans les pays d'intervention. Les éléments présentés dans les huit (8) sections de ce document le sont à titre d'orientation/de cadrage de la démarche, puisque ce sont les fondements et les principes retenus par CIGan dans le cadre de la mise en œuvre des programmes ÉPE et des projets qui en découlent.

En conséquence, le contenu du présent document repose sur ces fondements : participation active de l'apprenant, implication des employeurs, gestion souple et entrepreneuriale, actualisation des pratiques pédagogiques, démarche itérative où le cœur est la réussite de l'apprenant, etc. Ce cadre de référence ne porte ni sur des particularités rencontrées au sein de certains pays, ni sur des processus d'ingénierie et de mise en application d'une approche territorialisée.

Il est cependant important de noter que la mise en œuvre de l'APC dans les pays qui n'ont pas encore adopté sa méthodologie, ou encore l'actualisation des pratiques liées à l'APC dans les pays qui souhaitent revoir celles-ci, devront se faire en respectant les principes, les valeurs et les fondements présentés dans ce document de cadrage. Ceux-ci sont le cadre de référence de l'APC et de toute approche basée sur le développement des compétences, quel qu'en soit l'appellation retenue ou le pays d'intervention. Dans le cas des pays dans lesquels la mise en œuvre de l'APC est efficiente, le présent document pourra servir d'ouvrage de référence pour susciter la réflexion et engager les partenaires dans un partage d'expertise. **Il n'aura donc pas pour but d'imposer un changement méthodologique et de pratiques, mais de proposer un cadre de référence pour soutenir la réflexion des partenaires canadiens et internationaux.**

IV – Sommaire

Le résultat principal attendu de ce cadre de référence est d'en faire un outil flexible et facile d'utilisation. En conséquence, les sections 2 et 3 présentent plusieurs fondements et paramètres auxquels les cinq sections subséquentes se réfèrent, alors que la section 1 présente les différences régionales de la gestion de l'éducation au Canada. Les repères présentés au sein des trois premières sections du document sont également les éléments de cadrage sur lesquels CIGan s'appuie dans la mise en œuvre de ses projets d'appui institutionnel. En conséquence, les définitions présentées devraient également servir de référence aux lecteurs afin qu'ils puissent saisir la vision de CIGan, de même que bien s'imprégner des concepts présentés dans ce document de cadrage. Ces sections permettent de bien définir le sens donné aux principes et aux éléments de vocabulaire pour qu'une compréhension globale s'en dégage.

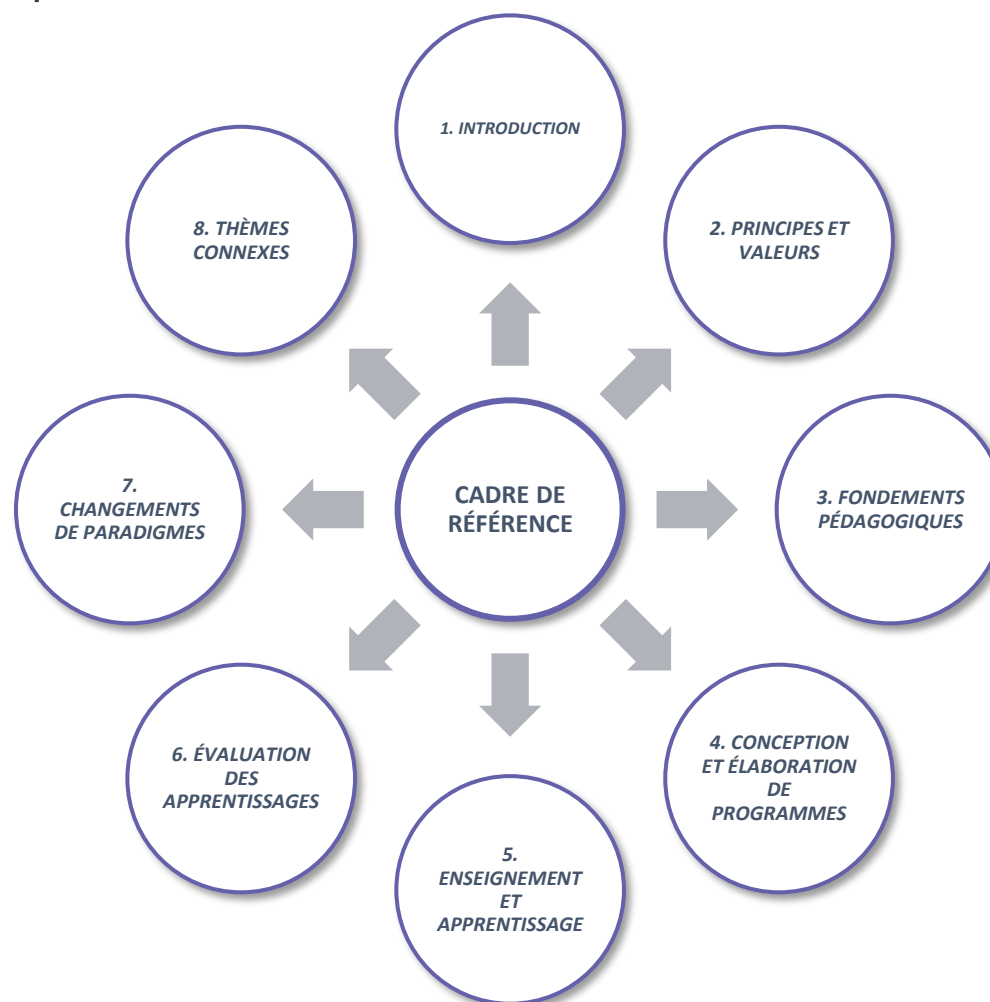
Rappelons que la terminologie utilisée se veut la plus englobante possible afin de convenir à tous les projets et pays d'intervention.

Outre ces trois premières sections d'orientation, les sections 4, 5 et 6 s'appuient quant à elles sur le cycle de l'APC, c'est-à-dire de la conception de programmes à leur mise en œuvre dans les établissements de formation, incluant l'évaluation des apprentissages. Finalement, la section 7 s'adresse plus précisément aux changements de paradigmes engendrés par la mise en œuvre de l'APC. Bien que le changement de paradigmes pour un thème donné soit présenté en continu au sein de chaque section, il paraissait important de faire une synthèse afin de souligner les éléments les plus importants à retenir, de même que les exigences associées à ces changements. Finalement, la section 8 aborde les thèmes transversaux à l'APC, bien que ce ceux-ci soient également abordés au sein même de chaque section, en raison de l'importance qu'ils revêtent.

En terminant, dans le cadre du présent document, pour alléger le texte et miser sur une harmonisation de la terminologie, il a été retenu que de façon générale l'appellation "approche par compétences (APC)" sera utilisée, à moins que des précisions doivent être apportées ou que des particularités doivent être soulignées. **En conséquence, la terminologie « approche par compétences (APC) » lorsque utilisée, signifie dans le cadre de ce document « toutes approches ou méthodologies » soutenant le développement des compétences, et ce, quel qu'en soit les particularités procédurales ou méthodologiques.** En conséquence, l'APC fait référence au développement de compétences aussi bien dans les institutions d'enseignement que dans le processus d'ingénierie et de développement des programmes par compétences.

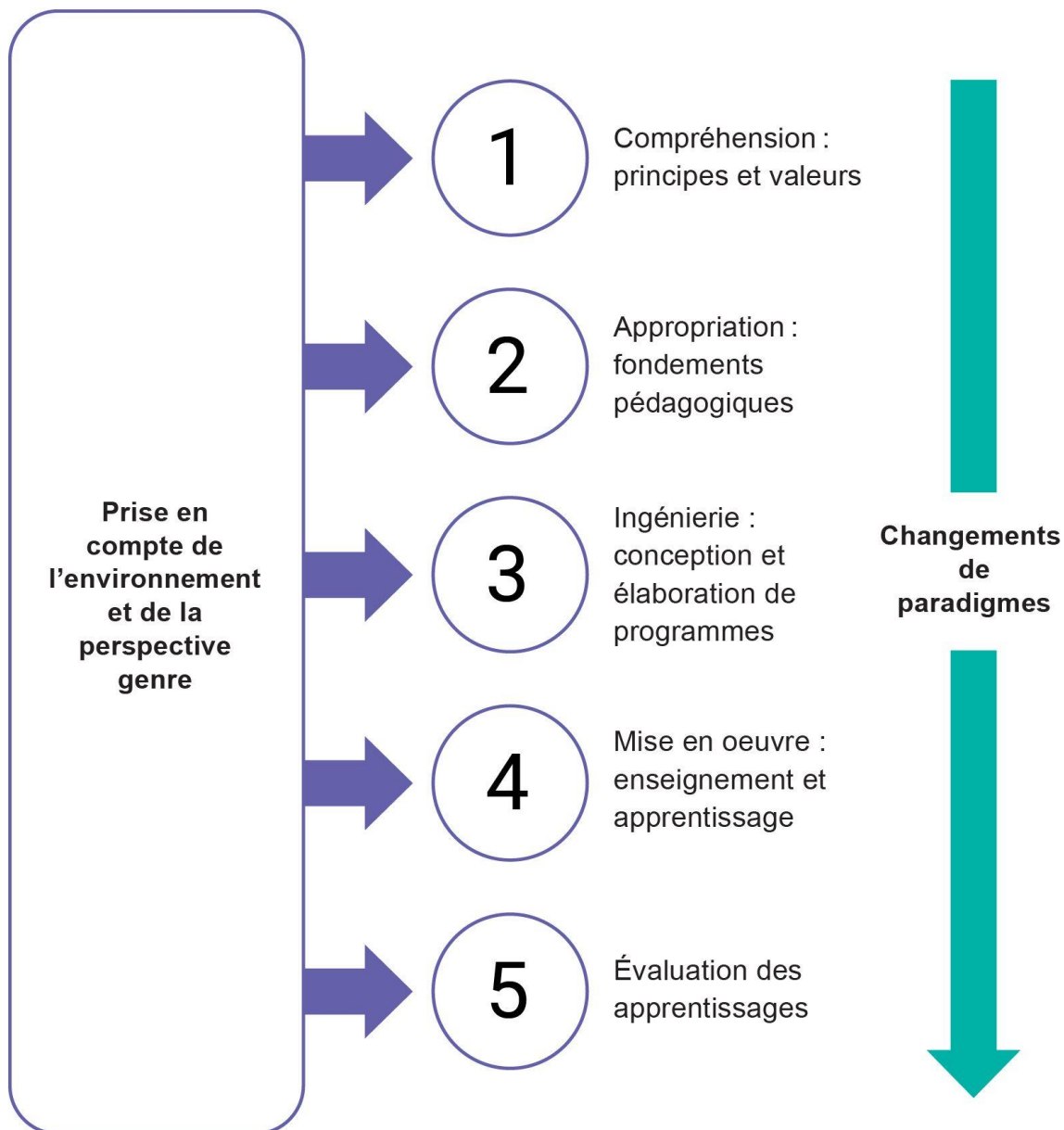
EN RÉSUMÉ, LE CADRE DE RÉFÉRENCE POUR LA MISE EN ŒUVRE D'UNE APPROCHE SOUTENANT LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES, SE DÉCLINE EN HUIT SECTIONS INTERRELIÉES

Figure – 1 – Présentation graphique du Cadre de référence



Ainsi, le Cadre de référence est présenté selon le cycle de l'implantation et de la mise en œuvre de l'APC. Chaque section du document fait référence à une étape du cycle d'implantation et/ou de mise en œuvre de l'APC. Le lecteur peut donc, par l'entremise du Cadre de référence, amorcer une réflexion et mieux comprendre les interrelations présentes entre toutes les étapes du cycle de l'APC.

Figure – 2 – Interrelations présentes entre les sections du cadre de référence



1. INTRODUCTION

1.1 Les approches soutenant le développement des compétences

Il existe dans la littérature, une panoplie de définitions du concept de compétences. Il en va de même pour la définition des approches soutenant le développement des compétences. En ce sens, ces nombreuses options et interprétations engendrent de la confusion lorsqu'un virage vers une logique de formation par compétences est souhaitée. Que l'on se réfère à l'apprentissage rénové, à l'approche duale, à l'APC, au développement des compétences essentielles ou encore au DACUM (*Developing A CUrriculum*), toutes ces approches reposent sur des fondements méthodologiques qui prennent leur source dans une refonte en profondeur de la formation. Leur but est d'accroître l'adéquation formation-emploi, et ainsi soutenir l'employabilité des formés, et, plus globalement, l'efficacité des systèmes de formation. En conséquence, on constate que chacune de ces approches repose sur des notions de situation et de contexte en milieu de travail, de même que sur les principes de la pédagogie active. Ces concepts font l'unanimité en matière de développement des compétences.

Selon une vision large "d'une approche soutenant le développement des compétences", on reconnaît que l'apprenant.e² doit être actif.ve et au cœur de son processus d'apprentissage. L'apprenant.e doit sélectionner, mobiliser et combiner une diversité de ressources internes (connaissances, capacités, attitudes, savoir-faire, expérience et qualités). Les ressources externes sont les ressources de l'environnement souvent indispensables au développement de la compétence (réseaux professionnels, réseaux documentaires, bases de données, documents de référence, Internet, logiciels...), mais comprennent également la composante interpersonnelle (relations avec les pairs, l'enseignant.e, etc.).

La contribution du monde professionnel est un incontournable dans une approche soutenant le développement des compétences.

En conséquence, une approche soutenant le développement des compétences, en est une qui mise sur des stratégies pédagogiques visant la mobilisation des ressources internes de l'apprenant.e, en combinaison d'une utilisation appropriée des ressources externes mises à sa disposition ou avec lesquelles il y a interaction. Ces ressources externes s'inspirent de celles présentes dans le milieu du travail, de même que des contextes et situations dans lesquels les compétences sont mises à contribution. Les changements

pédagogiques sont essentiels afin non pas de mettre en œuvre des programmes selon une approche "d'enseignement d'objectifs", mais selon une approche de développement des compétences de l'apprenant.e. Le présent document met également à l'avant-scène les principes de la *pédagogie active* qui doivent être adaptés, afin de mettre de côté les principes de la pédagogie traditionnelle. Avec les méthodes actives, l'apprenant.e est

² Note : La féminisation du texte par l'utilisation du point médian vise à donner davantage de visibilité au féminin. (Voir : Guide d'écriture inclusive. Revue FéminÉtudes, Septembre 2020, p. 5)

certes encadré.e, mais devient plus autonome dans sa démarche et le travail collaboratif et de groupe est nettement encouragé.

En prenant en compte cette réalité, et afin de soutenir la compréhension des lecteurs au regard de la vision de l'APC partagée dans ce document, les buts et objectifs de la formation professionnelle et technique retenus dans le cadre des projets et des initiatives appuyés par CIGan sont ici présentés. Ces buts et objectifs sont en ligne droite avec les principes retenus de l'APC et permettent de clairement illustrer la vision de cette approche, de même que la démarche qui sera présentée dans la section 4 pour en arriver à ces compétences.

1.2 Les buts et objectifs de la formation professionnelle et technique³

Les grands objectifs des systèmes de formation professionnelle et technique peuvent différer sensiblement d'un pays à l'autre. Cependant, au-delà des termes utilisés, les fondements de la formation se rejoignent. Ils reposent sur des finalités, des orientations et des buts généraux similaires, et tous, intimement reliés à la mise en œuvre de l'APC.

La formation professionnelle et technique s'adresse aux apprenant.e.s ayant choisi une orientation en ce sens. Elle devrait soutenir et viser l'acquisition de compétences qui permettent à l'apprenant.e d'assumer son rôle de travailleur.se et d'évoluer professionnellement sur le marché du travail afin de bien répondre aux exigences sociétales et comportementales. En conséquence, la formation professionnelle et technique doit tenir compte de la structure socioéconomique, des besoins du marché du travail, des politiques de développement de la main-d'œuvre, des réalités propres à la formation et à l'insertion professionnelle des femmes, ainsi que des caractéristiques de chaque métier et fonction professionnelle, que ce soit sur le plan environnemental ou de l'auto-emploi. Finalement, la formation professionnelle et technique devrait permettre au futur travailleur qu'est l'apprenant.e en formation de contribuer au développement technologique ainsi qu'à la croissance socioéconomique de sa communauté.

La formation professionnelle et technique doit prendre en compte les réalités propres à la formation et à l'insertion professionnelle des femmes. Elle se doit d'être inclusive.

³ Tiré de ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE (2009). *Guides méthodologiques d'appui à la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation professionnelle.*

Les buts généraux de la formation professionnelle sont :

- *Rendre l'apprenant.e efficace dans l'exercice de son métier, soit :*
 - lui permettre, dès l'entrée sur le marché du travail, de jouer les rôles, d'exercer les fonctions et d'exécuter les tâches et les activités associées à son métier ou à sa profession;
 - lui permettre d'évoluer adéquatement dans un milieu de travail (ce qui implique des connaissances et des habiletés techniques et technologiques en matière de communication (interpersonnelle ou encore des technologies à distance), de résolution de problèmes, de prise de décisions, d'éthique, de santé et de sécurité, etc.).

- *Favoriser l'intégration de l'apprenant.e à la vie professionnelle, soit :*
 - lui faire connaître le marché du travail en général ainsi que le contexte particulier de son métier ou de sa profession;
 - lui faire connaître ses droits et responsabilités comme travailleur ou travailleuse.

- *Favoriser l'évolution professionnelle de l'apprenant.e et l'approfondissement de savoirs professionnels, soit:*
 - lui permettre de développer son autonomie et sa capacité d'apprendre ainsi que d'acquérir des méthodes de travail ;
 - lui permettre de comprendre les principes sous-jacents aux techniques et aux technologies utilisées ;
 - lui permettre de développer sa faculté d'expression, sa créativité, son sens de l'initiative et son esprit d'entreprise ;
 - lui permettre d'adopter des attitudes essentielles à son succès professionnel, de développer son sens des responsabilités et de viser l'excellence.

- *Assurer la mobilité professionnelle future, soit :*
 - valoriser l'adoption d'une attitude positive des formé.e.s à l'égard des changements;
 - développer des capacités de gérer sa carrière, notamment par le développement d'habiletés interpersonnelles et de celles liées au travail d'équipe et à la gestion des responsabilités au sein d'une équipe.

Ces buts et objectifs sont les socles sur lesquels reposent les modèles canadiens de formation. Les valeurs soutenues sont intrinsèques aux pratiques de formation mises en œuvre pour soutenir le développement des compétences des formé.e.s, qu'il s'agisse de formation régulière, de formation continue (développement professionnel) ou encore de la mise en œuvre d'un processus d'évaluation et de reconnaissance des acquis (scolaires ou professionnels) et des compétences.

1.3 Modèles canadiens en matière d'éducation

1.3.1 Gouvernance de l'éducation au Canada

Au Canada, il n'y a ni ministère fédéral de l'Éducation ni système national intégré d'éducation technique et de formation professionnelle. Dans le système fédéral de partage des pouvoirs, la Loi constitutionnelle de 1867⁴ du Canada stipule que, dans « *chaque province, la législature pourra exclusivement décréter des lois relatives à l'éducation* ». Dans les 13 instances canadiennes – 10 provinces et 3 territoires, les ministères de l'Éducation (selon ici une appellation large) sont responsables de l'organisation, de la prestation et de l'évaluation de l'éducation primaire et secondaire, de la formation technique et professionnelle et de l'enseignement postsecondaire. Certaines provinces et certains territoires sont dotés d'au moins deux ministères, dont les répartitions des responsabilités en matière d'éducation sont complémentaires.

À titre d'exemples :

- un Ministère peut être responsable de l'éducation primaire-secondaire et l'autre de l'enseignement postsecondaire et de la formation professionnelle;
- un Ministère peut être responsable de l'éducation primaire-secondaire (qui inclut la formation professionnelle) et un autre responsable de la formation post-secondaire, qui inclut la formation technique;
- un même Ministère est responsable de tous les paliers de l'éducation (du primaire à l'enseignement supérieur).

L'appellation précise de chacun des ministères, selon sa province ou territoire d'appartenance, varie selon les modalités de gestion en place et les relations entretenues avec des ministères connexes (par exemple : ministère de l'emploi, du travail, de la formation, compétences et formation, etc.).

À titre d'exemples :

- Territoires du Nord-Ouest : Ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation;
- Ontario : Ministère des Collèges et Universités;
- Terre-Neuve et Labrador : Ministère de l'Éducation (couvre tous les paliers);
- Manitoba : Ministère du Développement économique et de la formation.

⁴ Tiré de Gouvernement du Canada (2020). *Loi constitutionnelle de 1867*

1.3.2 Différences territoriales

Bien qu'il y ait de très nombreuses similitudes entre les systèmes d'éducation des provinces et territoires du Canada, il y a également des différences entre les programmes d'études (nature, appellation, durée, etc.), les évaluations et les politiques de reddition de comptes, et ce, en raison de nombreuses variables telles que la géographie, l'histoire, la langue, la culture, les conditions socioéconomiques, l'urbanisation et la ruralité, et finalement, les besoins particuliers des populations desservies par les institutions de formation. Le caractère vaste, diversifié et largement accessible de l'éducation canadienne atteste de l'importance accordée à l'éducation, mais également de l'importance de l'insertion professionnelle. La figure 1 présente les différences, de même que les similitudes des systèmes d'éducation du Canada.

Le Conseil des ministres de l'Éducation (CMEC)

Dans le but d'assurer une concertation des ministères provinciaux et territoriaux, tout en respectant les modalités de gestion en place, le CMEC a été créé en 1967. Le CMEC est un organisme intergouvernemental fondé⁵ par les ministres de l'Éducation, qui se sont ainsi donné :

- un forum où discuter de questions stratégiques;
- un mécanisme par lequel entreprendre des activités, des projets et des initiatives dans des domaines d'intérêt commun;
- un moyen de mener des consultations et de coopérer avec les organisations pancanadiennes du secteur de l'éducation et le gouvernement fédéral;
- un instrument pour défendre sur la scène internationale les intérêts des provinces et territoires en matière d'éducation.

En l'occurrence, le CMEC assure le leadership en éducation aux échelons pancanadien et international et aide les provinces et les territoires à exercer leur compétence exclusive en éducation.

Collèges et Instituts Canada (CICan)

Pour sa part, Collèges et instituts Canada (CICan) est un organisme national⁶, à adhésion volontaire qui représente les collèges, instituts, cégeps et polytechniques publics au Canada et à l'étranger.

Connue jusqu'en 2014 comme l'Association des collèges communautaires du Canada (ACCC), CICan continue de promouvoir les innovations, la recherche appliquée, le développement international ainsi que les possibilités d'emploi ou

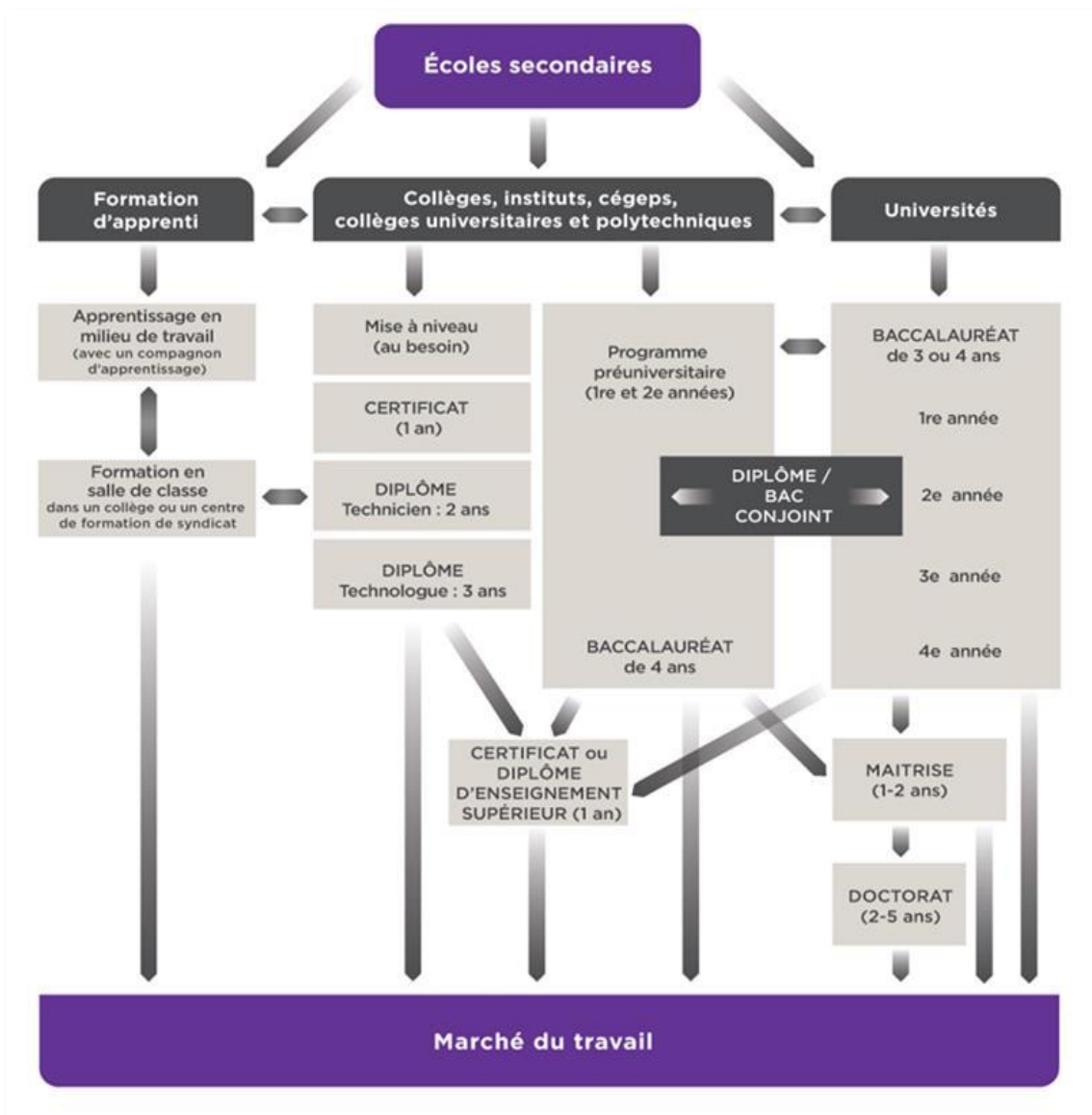
⁵ Tiré du site du CMEC - https://www.cmec.ca/41/Au_sujet_du_CMEC.html

⁶ Tiré du site de CICan - <https://www.collegesinstitutes.ca/fr/notre-role/a-propos/>

d'entrepreneuriat créés par ses partenaires et ses établissements membres, et ce, autant au Canada qu'à l'étranger.

CICan et ses membres collaborent avec les secteurs privé et communautaires pour former des apprenant.e.s de tous âges et d'origines diverses à partir de quelques 670 emplacements desservant des collectivités urbaines, rurales et éloignées au Canada. L'association maintient qu'une éducation de qualité et l'accès à des programmes de développement des compétences sont essentiels pour favoriser la participation des Canadiens au marché de l'emploi et contribuer à la prospérité du Canada.

Figure – 3 – Les systèmes d'éducation du Canada⁷



⁷ Modèle proposé par CICan

En ce sens, CIGan joue un rôle fédérateur auprès de ses membres en s'engageant à faire avancer le savoir ainsi qu'à défendre leurs intérêts et à accroître leurs capacités. En conséquence, ceci permettra de continuer à renforcer encore davantage le système des collèges et des instituts pancanadiens et bâtir un meilleur pays.

1.3.3 Gestion des collèges et des instituts⁸

Dans les collèges et les instituts publics, la participation gouvernementale est variable et peut s'étendre d'une intervention de niveau macroscopique à une intervention plus opérationnelle. La participation gouvernementale peut s'étendre d'une simple contribution financière à l'intervention au niveau des politiques d'admission, de l'approbation des programmes, de la détermination des programmes d'études, à la planification institutionnelle et aux conditions de travail. Le niveau d'intervention gouvernemental est lié au mode de gestion centralisé ou décentralisé de l'éducation mis en œuvre au sein des différentes provinces et territoires canadiens.

En revanche, la plupart des collèges ont un bureau - conseil des gouverneurs/conseil d'administration constitué, entre autres, de membres représentant le public, de membres représentant le secteur économique, de même que la population étudiante et le corps professoral. Dans certaines provinces et territoires, les membres du conseil des gouverneurs/conseil d'administration sont nommés par le gouvernement de la province ou du territoire. De plus, outre la présence d'un conseil d'administration, des relations étroites sont entretenues avec le milieu économique, par l'entremise notamment de comités consultatifs ou d'orientation (terminologie variable selon la province et le territoire) où sont représentés le monde des affaires, l'industrie et les syndicats (variable également selon la province et le territoire). Ces comités contribuent, entre autres, à orienter la planification stratégique des institutions.

En raison de l'hétérogénéité présente sur le plan territorial, il existe, selon des données issues du CMEC, des milliers de collèges et d'instituts publics et privés au Canada. L'appellation des institutions et établissements est variable, et ce, en raison également du niveau de formation associé à la formation professionnelle, technique et technologique. Toujours en référence au CMEC, ces établissements et institutions sont nommés écoles de formation professionnelle, collèges publics, instituts spécialisés, cégeps, collèges communautaires, instituts de technologie, collèges d'arts appliqués et de technologie, etc. D'autres terminologies, se référant cette fois à CIGan, sont aussi retrouvées : collèges, instituts, cégeps et polytechniques publics.

⁸ Informations de cette section tirées du CMEC - <https://www.cmec.ca/298/L-education-au-Canada--une-vue-d-ensemble/index.html>

1.3.4 Gestion de l'offre de formation

Toutes ces structures de formation offrent une vaste gamme de programmes de formation professionnelle, technique, technologique, universitaire appliqué dans divers secteurs tels que le commerce, la santé, la mécanique et son entretien, le bâtiment et le génie, les arts appliqués, la technologie, les services sociaux, etc. Respectant les normes de gestion provinciale et territoriale en vigueur, une même institution peut offrir dans certains cas plusieurs niveaux tels, par exemple, le niveau professionnel-technique-technologique OU le niveau technique-technologique-préuniversitaire. Certaines institutions se spécialisent et dispensent une formation dans un seul domaine tel que les pêcheries, les arts, l'avionnerie ou l'agriculture. La définition institutionnelle de la carte de formation s'inspire des réalités du tissu économique territorial, mais également des besoins des entreprises présentes dans les communautés des institutions, toutes catégories confondues.

Outre les formations de nature régulière, certains collèges offrent des programmes d'alphabétisation et de rattrapage scolaire, des programmes de formation préprofessionnelle et de préapprentissage ainsi que les cours des programmes d'apprentissage enregistrés. **De plus, un vaste éventail d'ateliers, de programmes courts et de programmes de recyclage y sont offerts, ainsi que des formations sur mesure en industrie**, afin de soutenir le développement professionnel de la main-d'œuvre et la compétitivité des entreprises.

En conséquence, les collèges, instituts, cégeps et polytechniques publics coopèrent très étroitement avec le milieu des affaires, l'industrie, les syndicats et la fonction publique pour dispenser des services de perfectionnement professionnel et des programmes spécialisés et, de façon plus large, avec leurs collectivités pour concevoir des programmes qui répondent aux besoins locaux.

1.3.5 Gestion de la mise en œuvre de l'APC

Étant donné la multiplicité des systèmes de formation, des modèles de gouvernance, et des approches centralisée ou décentralisée de gestion, il existe également plusieurs modèles et approches soutenant le développement des compétences. Dans la présente section, un tableau comparatif de deux approches de mise en œuvre de l'APC au Canada est présenté: dans un premier cas, selon un système centralisé par le Ministère, et, dans un second cas, selon un système décentralisé au sein des institutions de formation. La décentralisation ⁹se définit ici par le pouvoir de décision donné aux institutions locales, en fonction des budgets de fonctionnement approuvés par les autorités ministérielles.

Sur le plan du financement des établissements publics, le pourcentage de financement pris en charge par les ministères territoriaux ou provinciaux est variable.

⁹ Tiré de GÉRIN-LAJOIE, Fanny (2015). *Éducation décentralisée: idéal inatteignable ou réalité pratique ?*

Il varie d'un peu plus de 50 % à plus de 80 %¹⁰⁻¹¹ des revenus totaux de l'établissement. Le résiduel nécessaire au bon fonctionnement de l'institution provient de différentes sources : frais de scolarité (étudiants canadiens et internationaux), vente de services aux entreprises (recherches, formation continue, etc.), exportation du savoir-faire à l'international, etc. Cet exemple illustre bien les différences territoriales en matière de gestion de l'offre de formation.

Le modèle d'éducation décentralisé présenté repose dans son ensemble sur un sentiment de confiance envers la diversité des acteurs présents au sein du système. Les acteurs centraux délèguent la prise de décisions au regard de l'offre de formation, de même qu'à la manière d'organiser les infrastructures et de mettre en œuvre le curriculum de formation. Dans un contexte de centralisation, les acteurs locaux, quant à eux, doivent faire confiance au pouvoir central et au bien-fondé de ses décisions et des changements qu'il apporte au curriculum ainsi qu'aux diverses législations.

Le modèle de système décentralisé responsabilise les institutions dans la distribution du budget en fonction des priorités (infrastructures, recherches, formation, personnel, projet de développement, etc.), dans la conception de leurs propres programmes de formation qui prennent en compte leurs particularités régionales, et dans le développement des activités et stratégies pédagogiques mises en pratique. Cependant, que le modèle soit celui d'un système centralisé ou décentralisé, la reddition de comptes demeure importante pour les institutions de formation.

Les résultats de ces dernières sont évalués sur la base d'indicateurs de performance reposant sur des données telles que le taux de placement des diplômés, le taux de satisfaction des employeurs, le taux de satisfaction des apprenants, etc. Ces indicateurs illustrent leur relation directe avec les principes et valeurs de l'APC en plaçant l'apprenant au cœur des priorités et en orientant l'offre de formation selon les besoins du marché du travail. Sous un autre aspect, les principes de reddition mis en place rappellent également le lien avec les principes de la Gestion axée sur les résultats (GAR)¹² qui reposent sur des indicateurs et l'atteinte de résultats ciblés.

¹⁰ Tiré de Statistique Canada. [Tableau 37-10-0028-01 Revenus des collèges communautaires et des écoles de formation professionnelle \(x 1 000\)](#)

¹¹ Tiré de Le financement des collèges (CEGEPS)-
http://lescegeps.com/fichiers/pdf/20090519_les_allocations_de_fonctionnement_chapitre_5.pdf

¹² Tiré de GOUVERNEMENT DU CANADA (2020). *La gestion axée sur les résultats*.

Tableau – 1 – Comparaison des étapes de mise en œuvre de l’APC selon un modèle de gestion centralisé et décentralisé

MISE EN ŒUVRE DE L’APC		
	MODÈLE CENTRALISÉ	MODÈLE DÉCENTRALISÉ
Analyse de marché/ Analyse sectorielle	Analyse de marché réalisée par une équipe du Ministère de l’éducation de la province, ou une direction peut être déléguée au développement des programmes.	Analyse de marché réalisée par des agences externes, analyse sectorielle parfois réalisée par l’institution de formation (selon les ressources disponibles).
Identification du programme à développer	Décision prise par l’institution de formation, souvent en collaboration avec un Comité d’établissement régional.	Décision prise par l’institution de formation, à la suite de l’approbation des recommandations par le Ministère.
Activité de consultation des employeurs	Activité de consultation réalisée par une équipe du Ministère de l’éducation provincial ou une direction peut être déléguée au développement des programmes.	Activité de consultation (Groupe Consultatif de Programmes - GCP) sous la responsabilité de l’institution de formation. ¹³
Processus d’élaboration du programme de formation	Les compétences sont élaborées par une équipe du Ministère. Le développement des modules est géré par l’institution de formation.	Processus d’élaboration mené et géré par l’institution de formation.
Processus de révision du programme de formation	Processus de révision et d’actualisation mené et géré par l’institution de formation.	Processus de révision et d’actualisation mené et géré par l’institution de formation.
Politique / Procédure d’évaluation des apprentissages	Politique et Procédure d’évaluation des apprentissages mises en place et gérées par l’institution de formation.	Politique et Procédure d’évaluation des apprentissages mises en place et gérées par l’institution de formation.
Sondage sur le taux de placement (insertion) des diplômés	Sondage réalisé par une firme externe. Certaines institutions réalisent aussi leurs propres sondages.	Sondage annuel réalisé par une firme externe. Sondage ponctuel à l’interne pour un programme donné.
Mécanisme de reddition de comptes (indicateurs)	Les indicateurs sont déterminés dans le plan stratégique de l’institution (le plan stratégique est approuvé par le Ministère de tutelle). Le plan stratégique inclut le Plan de réussite.	Mécanisme de reddition de comptes précisé dans les textes réglementaires ayant mené à la création de l’institution. Indicateurs déterminés dans le plan stratégique de l’institution (le plan stratégique est approuvé par le Ministère de tutelle).
Financement des établissements	Financement assuré en grande partie par le Ministère, selon un modèle déterminé. La portion résiduelle non financée par le Ministère doit être couverte par les revenus de l’institution (droits de scolarité, vente de services et de formation, etc.)	Financement assuré en partie par le Ministère selon le budget de l’institution de formation présenté et approuvé. La portion résiduelle non financée par le Ministère doit être couverte par les revenus de l’institution (droits de scolarité, vente de services et de formation, etc.)

¹³ COLLÈGES ET INSTITUTS CANADA (2017). *Academic Employer Connections in Colleges and Institutes: The Role of Program Advisory Committees.*

2. PRINCIPES ET VALEURS¹⁴

Tel que présenté dans la section précédente, les modes de gestion et de mise en œuvre de l'APC sont différents d'une province canadienne ou d'un territoire à l'autre. Bien que des différences soient présentes sur le plan de la gestion et que certaines variables environnementales diffèrent, la vision des ministères, des institutions de formation ou des organisations impliquées dans le développement et la révision des programmes demeure la même. Cette vision se traduit donc par des principes généraux et des valeurs soutenant la mise en œuvre efficiente de ladite approche.

La relation privilégiée développée entre le monde éducatif et le monde du travail valorise la prise en compte de la perspective genre. En fait, dès l'étape de la prospection, il est possible de déterminer le pourcentage de postes occupés par des femmes pour une profession donnée. L'AST permet par la suite de faire le point avec les entreprises, puis les programmes sont subséquemment élaborés selon les réalités et différences propres aux femmes et aux hommes.

Ces principes et ces valeurs démontrent que l'APC permet de créer une véritable interface entre le monde du travail et celui de la formation. Ceci dépasse largement le cadre strict de la composante pédagogique et du développement de matériel pédagogique. Les changements de paradigmes imposés par l'APC sont visibles dès les étapes de prospection et de veille stratégique, permettant de cibler les secteurs économiques prioritaires. Ils sont également présents pendant tout le cycle d'ingénierie de formation et dans le processus de mise en œuvre du programme de formation, de même que dans les modalités de gestion des ressources attribuées à celui-ci. N'oublions pas que l'APC mise sur l'atteinte chez les apprenant.e.s de résultats observables, les compétences. En ce sens, l'APC est en ligne droite avec certains principes préconisés par la GAR.

2.1 Principes

A) Prise en compte de la réalité du marché du travail pour soutenir l'adéquation formation-emploi :

Miser sur l'APC signifie que le développement des programmes de formation doit impérativement reposer sur la réalité actuelle et future du marché du travail, en prenant notamment en compte la situation économique, la structure et l'évolution des emplois, les perspectives, les facteurs influençant le secteur ou l'emploi donné, la prise en compte de la perspective environnementale, la place de l'auto-emploi dans le secteur donné, la considération genre, etc. L'omission de ce principe, et de ses parties prenantes, pourra résulter en un clivage important entre l'offre de formation et la réalité du marché de l'emploi.

¹⁴ Tiré de ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE (2009). *Guides méthodologiques d'appui à la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation professionnelle*.

L'analyse macroscopique du marché du travail par l'entremise d'analyses sectorielles et d'analyses du marché du travail permet d'avoir une meilleure compréhension de l'évolution d'un secteur ou des emplois qui lui sont associés, mais aussi de réalités sociales telles que le profil des employés (âge, sexe, etc.), l'évolution technologique, les impacts environnementaux sur la nature du travail, etc.

Il devient impossible de répondre aux besoins du marché du travail sans l'avoir analysé en profondeur et sans se donner les moyens pour en suivre l'évolution. Les informations recueillies par l'entremise d'analyses sectorielles, d'analyse de marché ou d'études économiques servent de base à la planification, à la priorisation et à la réalisation des actions de développement et de mise à niveau des programmes de formation mis en œuvre selon l'APC. En conséquence, l'offre de formation trouve sa source et sa sortie dans le marché du travail.

En se reposant sur les réalités du marché du travail, le maillage entre les mondes du travail et de la formation est soutenu. En ce sens, le monde de la formation répond mieux aux besoins en termes de disponibilité et de mise à niveau des compétences recherchées pour soutenir l'offre de produits et de services par le secteur économique.

B) Implication des entreprises – des employeurs :

Le premier principe repose sur une analyse de nature macroscopique, puisqu'il prend en compte les réalités socioéconomiques d'un territoire, d'un système économique donné ou encore d'un secteur professionnel précis. Il permet une planification et une veille sectorielle stratégique qui guide les priorités en termes de développement des programmes de formation. En revanche, il ne permet pas de déterminer la nature des compétences recherchées, ni de définir le contenu des programmes de formation, que ce soit dans une vision de développement ou d'actualisation, dans un contexte de formation régulière ou continue visant le développement professionnel. Il permet plutôt de réaliser une étude précise du marché du travail, qui permettra par la suite le développement des compétences.

Le second principe s'illustre par la prise en compte de la réalité plus précise des entreprises, en fait des employeurs, et en ausculte les moindres détails. Qu'il s'agisse de la mise en œuvre d'analyses de situations de travail (AST), la réalisation de tables sectorielles pour un secteur donné (ex : construction), la réalisation de tables de travail avec une approche cluster (entreprises de divers secteurs, mais pour un même métier), le déploiement de comités ou groupes consultatifs, la création de comités de programmes par les institutions, etc. L'objectif premier poursuivi est d'orienter la description réelle et actuelle du marché du travail, en vue de définir des compétences à développer.

Divers mécanismes de consultation sont mis en œuvre avec les employeurs et reposent tous sur l'importance de s'appuyer sur les entreprises afin de définir avec exactitude la nature du travail réalisé, soit les tâches en milieu professionnel, les conditions de réalisation du travail (environnement professionnel, normes et réglementations en vigueur, accréditation nécessaire, etc.) ainsi que les comportements et attitudes attendus de la part des employé.e.s. Il est par ailleurs possible de définir avec précision les différences présentes entre les différents employeurs, selon notamment la taille de l'entreprise et son secteur d'activités, en ce qui concerne les tâches effectuées par les employé.e.s dans une fonction de travail donnée. De plus, ces initiatives de consultation des employeurs permettent de recueillir leurs rétroactions au regard de la formation quant aux modalités possibles de livraison : alternance travail-études, en entreprise, avec stage et durée de celui-ci. Elles permettent également aux institutions de formation de solliciter leur appui pour notamment l'accueil des stagiaires, leur contribution à la livraison de la formation, le prêt de matériels et/ou équipements.

Ces activités de consultation permettent de s'assurer de la prise en compte de la perspective genre, ainsi que de la dimension environnementale. Elles vont au-delà de l'aspect technique d'une fonction de travail donnée. Les conditions, défis et réalités propres aux femmes doivent être prises en considération.

C) Une ingénierie de formation incluant la conception et la révision de programmes, basée sur les compétences identifiées :

Le second principe traduit l'importance de miser sur l'implication des entreprises et des employeurs par l'entremise de divers créneaux de communication (AST, table sectorielle, comité consultatif, etc.) et de développer une réelle approche partenariale. Le troisième principe est un continuum du précédent, car il reconnaît que l'identification des tâches et de leur contexte précis d'exécution en milieu de travail sont la base de la définition des compétences, qui sont elles-mêmes le fondement de l'ingénierie de formation.

En conséquence, en misant sur une ingénierie de formation basée sur les compétences identifiées, on comprend que la sollicitation des entreprises et des employeurs a des impacts non seulement sur la création de nouveaux programmes, mais également sur leur révision régulière et leur actualisation, tant des programmes que des compétences. Outre la formation régulière, les activités de formation continue et de développement professionnel offertes par les institutions de formation bénéficient des retombées positives de l'implication des entreprises dans le cadre de l'APC. En ce sens, il est important que les enseignants soient également impliqués dans les activités de consultation des entreprises et également d'anciens étudiant.e.s. Ceci leur permet de maintenir une vision actualisée du marché du travail et des compétences recherchées.

En s'appuyant sur les compétences nécessaires pour répondre aux exigences du contexte de travail présent dans les entreprises, l'adéquation de l'offre de formation avec les besoins exprimés par le secteur productif est soutenue. Les compétences présentes dans les programmes de formation sont donc à l'image des fonctions de travail retrouvées dans les entreprises, alors que les activités d'enseignement et d'apprentissage prennent en compte le contexte de réalisation et les performances attendues. En conséquence, les compétences qui n'ont pas été jugées pertinentes pour l'exécution de tâches ou de fonctions de travail ne sont pas retrouvées dans les programmes de formation. Maintenir ces compétences dans les programmes traduirait une vision orientée uniquement sur l'offre de formation et non sur les réalités présentes sur le marché du travail.

L'ingénierie de formation prend également en compte les réalités propres aux femmes. La formulation des compétences ainsi que de leur contexte de réalisation professionnel doit démontrer une sensibilité à la prise en compte du genre. Ceci aura un impact ultérieur sur les stratégies d'enseignement en vue de développer lesdites compétences.

D) Développement du matériel pédagogique et didactique en relation avec les compétences identifiées :

L'APC repose sur un enchaînement d'étapes interreliées, et ce, de la consultation des entreprises, à la détermination des compétences, puis de leur validation comme socle de l'ingénierie de formation. Toutes ces étapes s'imbriquent l'une dans l'autre. En conséquence, le développement du matériel pédagogique et didactique lié au développement des compétences par les apprenant.e.s est une suite logique. Le matériel se doit d'être cohérent avec les compétences déterminées pour donner suite au processus de consultation des employeurs, mais également être élaboré selon un schème permettant le développement desdites compétences. L'acquisition des savoirs, le développement des habiletés et des attitudes attendues doivent donc être pris en compte dans le matériel élaboré, mais également dans les stratégies pédagogiques qui seront déployées dans les institutions de formation.

Le matériel pédagogique prend en considération les réalités propres aux femmes, par l'entremise d'un vocabulaire inclusif, par le choix d'activités d'apprentissage qui sont respectueuses des femmes, par le choix de matériels de protection et de sécurité, tels des gants mieux ajustés à la taille des femmes, etc.

E) Élaboration d'outils d'évaluation des apprentissages basés sur les compétences retrouvées dans le programme :

Choisir d'implanter l'APC, c'est également choisir d'établir une corrélation subséquente des stratégies de formation mises en œuvre pour développer lesdites compétences, de compter sur la présence de matériels pédagogiques et d'équipements appropriés et finalement, d'assurer une cohérence de l'évaluation des compétences avec ce qui est prévu en termes d'objectifs d'apprentissage.

En conséquence, l'élaboration d'outils d'évaluation des apprentissages basés sur les compétences est un principe fondamental. L'évaluation des apprentissages de l'apprenant.e doit être en ligne droite avec les compétences présentes au programme, que ce soit sur le plan des exigences liées à la performance attendue de l'apprenant.e, des niveaux taxonomiques choisis pour décrire les compétences et leurs composantes ou de leur contexte de réalisation. Plus encore, le contenu des outils d'évaluation doit prendre en compte et s'inspirer des réalités du marché du travail.

Les informations recueillies dans le cadre des activités et mécanismes de consultation mis en place avec les entreprises ont permis de recueillir des informations au regard des performances attendues dans une fonction de travail donnée. Ces informations sont précieuses autant pour l'orientation des stratégies de formation déployées que pour l'évaluation des apprentissages réalisés par les apprenant.e.s.

Les performances attendues, de même que le contexte de réalisation de l'évaluation s'inspirent des réalités du monde du travail. Les réalités propres aux femmes qui sont prises en compte en milieu de travail, se devraient également de l'être dans un contexte d'évaluation. Si des équipements adaptés (par exemple, moins lourds) sont disponibles en milieu de travail, ils devraient également l'être pour l'évaluation des apprentissages en milieu de formation.

F) Adaptation des stratégies et des pratiques soutenant le développement des compétences

La mise en œuvre de l'APC prend en compte la présence de pratiques et de stratégies pédagogiques valorisant une participation active des apprenant.e.s, un contexte de formation inspiré de l'environnement professionnel ainsi que la validation/l'évaluation de l'apprentissage de l'apprenant.e selon un niveau de performance correspondant aux attentes du marché du travail. Ces trois variables sont reliées et indissociables pour assurer une cohérence entre les compétences attendues du secteur professionnel avec les activités de formation et d'évaluation mises en place par le secteur éducatif.

Le changement de paradigmes imposé sur le plan pédagogique, soit de passer d'une pédagogie traditionnelle à une pédagogie active, bien que simple en apparence, ne peut s'opérationnaliser sans une volonté réelle de tous les acteurs impliqués dans la formation des apprenant.e.s. **Il s'agit d'un véritable changement de la culture pédagogique.** Les ressources nécessaires, quelle que soit leur nature, doivent être disponibles et gérées selon des principes de gestion qui sollicitent également de profondes transformations des schèmes de pensées en s'associant à la GAR. La création d'une osmose entre la livraison de la formation et sa gestion est donc essentielle en APC.

Un changement de culture est également nécessaire pour s'assurer que les femmes ne soient pas confrontées à des obstacles culturels ou sociaux limitant leurs apprentissages ou encore l'accès à la formation. Le choix de stratégies pédagogiques non discriminatoires pour les femmes, la manifestation d'un comportement respectueux de l'enseignant.e et l'utilisation d'un vocabulaire approprié ou encore la création d'un climat de confiance de la part de l'enseignant.e sont autant d'exemples démontrant une adaptation des stratégies pédagogiques et des pratiques prenant en compte la perspective genre.

G) Disponibilité et accessibilité aux ressources (humaines, matérielles, physiques et financières)

Les principes liés à l'implication du secteur privé et ceux de nature pédagogique (ingénierie, formation, matériels pédagogiques, évaluation, etc.) ont été préalablement présentés. Le présent principe est de nature administrative, plus particulièrement orienté vers la gestion opérationnelle. La disponibilité et l'accès aux ressources humaines, matérielles, physiques et financières sont essentielles pour soutenir la mise en œuvre de la formation en APC. Bien que les programmes soient développés en prenant en compte la réalité du marché du travail, soient fondés sur les compétences identifiées, prévoient le matériel didactique approprié ou encore une évaluation cohérente des apprentissages des apprenant.e.s, le développement des compétences est pour sa part intimement lié à la disponibilité des ressources et à leur accessibilité.

En conséquence, un rôle important de planification est nécessaire de la part des gestionnaires d'institutions de formation, mais également de la part des gestionnaires directement liés à la pédagogie (directeur des études, chef.fe de département, coordonnateur.trice pédagogique, etc.), des enseignant.e.s eux-mêmes ainsi que du personnel connexe mis à contribution dans la mise en œuvre de la formation tel que les conseillers pédagogiques. Chacun à son niveau doit s'assurer de planifier les ressources qui lui sont associées, selon son niveau décisionnel au sein de l'institution.

Les gestionnaires d'institution devront pour leur part s'assurer d'avoir un regard global et précis de l'ensemble des ressources nécessaires: enseignant.e.s possédant les compétences nécessaires en nombre adéquat; espaces de formation (classe, laboratoire, champs de pratique, etc.) aménagés adéquatement et équipés avec les matériels et équipements nécessaires; développement de partenariats avec des entreprises ou organisations externes pour soutenir l'accès à des équipements non disponibles à l'institution de formation; planification budgétaire du programme prenant en compte le nombre d'apprenant.e.s et les résultats attendus, les activités d'apprentissage et les compétences à développer, etc. Ce ne sont ici que quelques exemples des changements de paradigmes à adopter par les gestionnaires d'institutions qui doivent mettre en œuvre l'APC.

Ce changement de paradigmes devra se répercuter au niveau des gestionnaires et cadres intermédiaires, mais également au niveau des enseignant.es qui doivent également jouer un rôle dans cette planification. Ils doivent pour leur part établir dès le développement des programmes les activités d'enseignement et de soutien à l'apprentissage qui seront réalisées, de même qu'identifier les ressources (matérielles, physiques, etc.) qui leur sont associées, et ce, pour chaque compétence prévue au programme de formation. Ces informations sont nécessaires aux gestionnaires afin qu'ils puissent orchestrer la répartition des ressources au sein de l'institution et puissent dégager les priorités associées, selon des principes pouvant s'inspirer de la GAR.

La création d'une interface relationnelle entre la pédagogie et la gestion est très importante pour que le principe dont il est ici question puisse être appliqué. En conséquence, autant les membres du personnel de l'administration que ceux liés à la pédagogie doivent travailler de pair et développer une vision commune. Une vision orientée vers le développement des compétences des apprenant.e.s, des compétences prévues au programme de formation et qui sont celles attendues par le marché du travail.

La réussite des apprenantes est également au cœur des préoccupations, ce qui signifie que des initiatives qui leur sont spécifiquement destinées doivent être prévues, ainsi que des budgets associés. On peut ici penser à des programmes de mentorat pour les femmes, à des programmes de bourses pour les femmes présentes dans les métiers non-traditionnels, à l'offre de services de garderie pour les enfants en milieu scolaire, etc.

Sans ce travail de concertation entre les divers interlocuteurs, la distribution des ressources sera incohérente avec la vision mise en œuvre par l'APC, soit que la réussite de l'apprenant.e est au cœur de toutes les préoccupations.

H) Gestion souple et décentralisée : rôle actif des institutions de formation :

En étroite relation avec le précédent principe, ce dernier principe repose sur une gestion souple et décentralisée, qui mise ainsi sur un rôle actif des institutions de formation. En fait, plusieurs des principes présentés dans cette section peuvent être difficilement mis en application si les institutions n'ont pas une certaine flexibilité d'actions et de prise de décisions. Les institutions doivent donc pouvoir librement interagir dans leur milieu, leur communauté et les entreprises-employeurs qui y sont présents. Ces mêmes institutions doivent avoir un rôle actif dans la mise en œuvre de formation répondant aux besoins du marché du travail, elles doivent pouvoir s'adapter rapidement et faire preuve de flexibilité, elles doivent également être en mesure de diversifier leurs offres de services et de créer des opportunités génératrices de revenus.

Ces revenus générés par la vente de services aux entreprises ou à la communauté doivent devenir des occasions d'apprentissage et de connexion accrue pour les apprenant.e.s avec le monde du travail. Parallèlement, ces mêmes revenus offrent une flexibilité financière additionnelle aux institutions en leur permettant notamment d'investir dans l'actualisation du matériel, de l'équipement, des infrastructures ou de la mise à jour des compétences des enseignant.e.s. Ces principes de gestion doivent donc être intégrés dans le mandat des institutions de formation, mais également de leurs gestionnaires.

Les changements imposés par ces pratiques doivent également être accompagnés de formation des gestionnaires afin qu'ils s'approprient adéquatement leur rôle de leader. Ils doivent développer une vision entrepreneuriale et une dynamique d'interaction avec leur environnement social et communautaire. Le rôle des institutions de formation ne doit donc plus uniquement en être un de formation, mais doit progresser vers celui de pilier de développement socioéconomique de leur communauté. Ce rôle est rendu possible par une réponse adaptée aux besoins en matière de compétences utiles au marché du travail, en fonction des emplois présents et des fonctions associées.

Le rôle de leader attendu des gestionnaires en est un qui soutient le changement, autant sur le plan des pratiques institutionnelles de gestion, de culture entrepreneuriale que de culture organisationnelle. L'institution doit mettre en place des politiques institutionnelles démontrant son engagement pour la répression de la violence et du harcèlement envers les femmes, et ce, qu'elles soient membres du personnel ou étudiantes. Le rôle des gestionnaires dans le développement de telles politiques et leur mise en application subséquente est primordial dans le contexte d'un changement de culture organisationnelle et de prise en compte de l'égalité de genres.

Les principes présentés mettent en évidence l'importance d'une vision globale de ce qu'est réellement l'APC. Trop souvent, lorsque l'on fait référence à l'APC et aux changements qui y sont associés, on les limite uniquement à l'aspect pédagogique ou encore essentiellement à une approche qui permet de définir les compétences inhérentes à l'exercice d'un métier et à les formuler en objectifs dans le cadre d'un programme d'études. Au contraire, les changements de pratiques et de paradigmes inhérents à l'APC sont beaucoup plus complexes et interdépendants qu'il n'y paraît. Ces changements sont profonds et occasionnent un virage important pour qui souhaite mettre en œuvre cette approche.

2.2 Valeurs

En relation et en appui aux principes présentés, certaines valeurs doivent aussi être adoptées. Celles-ci doivent être valorisées au sein de la culture institutionnelle, afin que les changements de pratiques et de paradigmes soient une réalité.

A) Accessibilité : une formation accessible

Repenser la formation afin de la rendre accessible est une valeur importante pour la mise en œuvre de l'APC. L'accessibilité prend ici un sens large car elle invite les gestionnaires et le personnel des institutions à réfléchir à tous les obstacles et barrières involontaires qui sont pourtant présents, mais qui constituent des limites importantes à l'accès des apprenant.e.s. Cette réflexion doit **également porter sur les barrières plus spécifiques aux apprenantes**, telles que la non-valorisation des études, les limites imposées par des critères sociaux ou discriminatoires, etc.

Que ce soit pour une formation initiale menant à un diplôme, pour une formation continue ou pour répondre au besoin de formation d'une personne en particulier, toutes ces occasions reposent sur un désir d'acquérir de nouvelles compétences professionnelles. En conséquence, accroître l'accessibilité peut signifier : 1) de réfléchir aux préalables nécessaires et leur pertinence; 2) d'offrir des plages horaires de formation variables; 3) de revoir le profil des apprenant.e.s et accroître les opportunités pour les personnes ayant des déficits d'apprentissage ou des incapacités temporaires ou permanentes; 4) de miser sur une approche personnalisée et différenciée de formation; 5) de réfléchir à la désarticulation des compétences pour certifier certains apprentissages et non la compétence dans sa globalité, ce qui réfère à la micro-certification; 6) de limiter les coûts pour l'apprenant.e; 7) de diminuer les distances entre l'apprenant.e et la formation (en région, en communauté, en entreprise, en ligne, etc.); 8) **de prendre en compte les différences associées au genre dans le choix des équipements et du matériel, ou encore des horaires de formation proposés**; 9) d'ouvrir les portes aux entreprises pour l'offre de formation, etc.

B) Polyvalence et flexibilité : une formation fonctionnelle et polyvalente

La polyvalence et la flexibilité sont intimement reliées à l'accessibilité, puisqu'accroître la polyvalence des institutions ou des offres de formation, tout comme leur flexibilité, est une façon de miser sur une accessibilité accrue pour les apprenant.e.s. Miser sur la polyvalence et la flexibilité, c'est proposer une démarche personnalisée et efficace qui valorise le développement des personnes et/ou des entreprises, en leur permettant de solidifier les bases sur lesquelles repose leur futur. C'est également leur offrir l'opportunité d'accroître leur employabilité, par une réponse mieux adaptée aux besoins manifestés.

En conséquence, la formation est conçue pour mieux s'adapter aux objectifs des personnes et des entreprises. La formation prend tout son sens, car elle est appuyée par la réalisation et l'utilisation de situations d'apprentissage authentiques permettant de rejoindre les intérêts et les besoins réels de chaque apprenant.e. Étant donné qu'il s'agit d'une formation qui assure ainsi le développement durable de la main-d'œuvre, elle est caractérisée de fonctionnelle. La formation doit proposer des formules flexibles afin de répondre aux nouveaux besoins créés par les nombreux changements auxquels doivent faire face les entreprises et leurs travailleurs. **L'offre de services de garde pour les enfants en milieu de travail est un exemple de flexibilité qui peut également s'exprimer au sein des institutions de formation.**

C) Apprentissage tout au long de la vie : une formation associée à la formation continue

Trop souvent, apprentissage fondamental et formation continue sont dissociés et traités comme deux entités devant évoluer en parallèle. Cependant, la mise en place de l'APC exige de revoir cette conception des choses. Les deux modes de formation, doivent être perçus comme des entités liées et fonctionnant comme des vases communicants pour soutenir l'apprentissage tout au long de la vie. Une formation qui s'appuie sur les compétences à développer ou sur celles déjà acquises se veut une formation qui s'inscrit dans une démarche d'apprentissage continu. Une formation qui outille et sensibilise les personnes à l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie, et qui permet ainsi de compter sur une main-d'œuvre compétente et proactive, est indispensable pour l'accroissement de la compétitivité des entreprises.

D) Réussite de l'apprenante et de l'apprenant : une formation favorisant la réussite des études¹⁵

La vision de la formation ne repose plus uniquement sur le principe de l'offre, mais davantage sur celui de la réussite de l'apprenant.e. Sa réussite est au cœur des préoccupations des acteurs institutionnels. Que ce soit dans un contexte de formation continue ou de formation régulière, la formation dans son sens large doit permettre à l'apprenant.e de découvrir différentes façons d'apprendre et de développer des stratégies d'apprentissage efficaces, directement applicables au travail comme au quotidien.

¹⁵ Inspiré de PERRENOUD, Phillipe (2004). *Qu'est-ce qu'apprendre ?*

La préoccupation face à la réussite doit également prendre en compte la perspective genre, puisque les facteurs affectant la réussite des filles sont parfois très différents de ceux affectant la réussite des garçons.

En APC, la formation est concrète car elle soutient l'acquisition de compétences durables et transférables dans de nombreux contextes et de nombreuses situations. En conséquence, elle favorise le développement de l'autonomie, la motivation et le goût d'apprendre. Toutes ces caractéristiques sont intimement liées à la réussite ou du moins au soutien de l'apprenant.e pour qu'il connaisse la réussite. Outre les actions mises en place par les enseignant.e.s, il faut également prendre en compte les services d'appui à la réussite au sein de l'institution de formation, **ainsi que les particularités liées au genre.**

La non-réussite d'une compétence, ou de l'une de ses composantes lors de l'évaluation de celle-ci n'est plus une fin en soi, mais une occasion de reprise ou de réflexions nécessaires à une réussite subséquente. Rappelons que la formation permettra à l'apprenant.e de se situer face à ses objectifs et ainsi jouer un rôle plus actif dans la continuité de ses projets. C'est aussi une occasion pour l'enseignant.e de se questionner sur les activités qu'il a proposées pour que les étudiants développent les compétences. Il s'agit également d'un changement de paradigme important sur le plan de la conception de l'évaluation.

E) Partenariat : une formation réalisée en collaboration avec différents partenaires

Différentes typologies peuvent être dressées selon la nature des partenariats mis en œuvre et les rôles et responsabilités des acteurs impliqués. Les fonctions, les processus ou l'intensité du partenariat, depuis l'information, ou mieux, la consultation, voire la concertation ou la contribution des partenaires externes, sont des variables à définir. Miser sur un partenariat gagnant-gagnant est en revanche un élément sur lequel le succès du dit partenariat repose.

La richesse des perspectives partenariales reflète donc une grande variété de réalités et de pratiques, mais elles devraient toujours se focaliser sur la synergie. Il est important de développer des collaborations où chaque partenaire apporte sa valeur ajoutée et dégage un bénéfice, ce qui repose sur des formules consensuelles satisfaisant les deux parties prenantes.

Afin de construire des partenariats efficaces et performants entre le secteur de la formation et les employeurs, il convient de rappeler que la culture partenariale doit être à l'œuvre à différents niveaux. Elle demande des efforts, l'investissement des différents acteurs, des rôles et responsabilités bien discutés et définis. La culture partenariale institution – entreprise peut également s'étendre à une culture partenariale multidimensionnelle. Elle devient donc occasions additionnelles de mutualisation et de partage des ressources. À titre d'exemple, des ressources Humaines ayant une expertise

précise peuvent être partagées entre des partenaires qui, de façon isolée, ne pourraient y accéder.

F) Pédagogie active : l'apprenante et l'apprenant au cœur du processus

La pédagogie active propose un cadrage différent de la pédagogie « traditionnelle », pour laquelle la base est "le programme à suivre et les objectifs à couvrir". En pédagogie active, l'apprenant.e est certes encadré.e, mais l'autonomie est le socle de sa démarche, l'enseignement et l'apprentissage étant orientés vers une participation active de sa part. Il faut donc présenter de manière claire à l'apprenant.e les objectifs de la démarche et les critères d'évaluation, puisqu'on lui confère également de l'autonomie et une responsabilisation face à ses apprentissages.

La pédagogie active prend en compte des activités d'enseignement et d'apprentissage qui permettent de proposer à l'apprenant.e des activités dans lesquelles sont présentes des difficultés que l'apprenant.e doit surmonter, des problèmes à résoudre, des contenus à comprendre, définir, assimiler, réutiliser et des produits à élaborer et mettre en œuvre. On passe ainsi d'une séquence traditionnelle cours – exercices – évaluation à une séquence confrontation à un problème – recherche d'information – proposition d'une solution. L'évaluation porte alors sur la globalité de la démarche, et notamment sur le savoir-être, et non uniquement sur les connaissances de l'apprenant.e.

G) Approche collaborative

L'APC valorise l'approche collaborative, par l'entremise des stratégies d'enseignement et d'apprentissage déployées. Qu'il s'agisse de travail en équipe, de dyade ou d'activités permettant l'interaction du groupe, le tout est fondé sur un principe de travail et de mutualisation entre les pairs. L'APC est centrée sur le partage de l'information, l'expression des attentes et la responsabilité mutuelle des personnes impliquées dans la relation d'enseignement et d'apprentissage.

Sous un autre angle, l'approche collaborative est également suscitée chez les enseignant.e.s. La mise en œuvre d'un programme en APC ne repose pas uniquement sur une approche de travail individualisée des enseignant.e.s (approche par cours), mais sur une approche "programme". La vision du programme se doit d'être holistique et multidisciplinaire, ce qui nécessite de la part des enseignant.e.s la valorisation du travail d'équipe.

H) Valorisation des compétences essentielles

Les compétences essentielles sont les compétences de base pour vivre, apprendre et travailler, mais également soutenir l'évolution professionnelle d'une personne. Elles sont à la base de l'apprentissage de toutes autres compétences et permettent donc aux travailleurs d'évoluer avec leur emploi et de s'adapter aux changements du milieu de

travail. Les neuf compétences essentielles reconnues au Canada¹⁶ sont les suivantes : lecture, rédaction, utilisation de documents, calcul, informatique, capacité de raisonnement, communication orale, travail d'équipe et formation continue. Chaque compétence se divise en plusieurs niveaux, de simple à complexe, selon les exigences reconnues pour une fonction professionnelle donnée. Les compétences essentielles sont donc des fondements et des compétences transversales à plusieurs programmes de formation.

¹⁶ Tiré de Skills/Compétences Canada - <https://www.skillscompetencescanada.com/fr/competences-essentielles/quelles-sont-les-9-competences-essentielles/>

3. FONDEMENTS PÉDAGOGIQUES¹⁷

L'APC repose sur des concepts et certaines définitions qui lui sont propres et qui sont présentés afin de permettre au lecteur de bien saisir la portée de ce Cadre de référence, ses limites et la philosophie qui en a soutenu la rédaction. Ces concepts orientent subséquemment les stratégies pédagogiques mises en œuvre dans un contexte de formation, de même que les rôles attendus de l'enseignant.e ainsi que les variables à prendre en compte lors de l'évaluation des apprentissages. Tous les fondements pédagogiques ici présentés et résumés, sont ceux sur lesquels reposent l'APC et ils sont par la suite réinvestis dans chacune des sections du Cadre de référence.

3.1 Concepts et définitions

3.1.1 Concepts

- **Construction des savoirs¹⁸**

Le développement des compétences de l'apprenant ne peut se faire sans le placer au centre de la démarche de formation et le reconnaître comme acteur responsable de ses apprentissages. En conséquence, mettre en œuvre une approche telle que l'APC, c'est s'inspirer des modèles constructiviste et socio constructiviste d'apprentissage. La connaissance est activement construite par la personne qui apprend, dans chacune des situations où cette connaissance est utilisée ou expérimentée par elle ou par les personnes de son entourage, qu'elle peut imiter, copier, pasticher ou reproduire les actions.

- **L'apprenant.e est au cœur du processus**

En se référant au modèle constructiviste, la connaissance est expérimentée au moyen d'une activité cognitive créatrice de sens par l'apprenant.e. L'apprentissage se réalise grâce aux interactions que l'apprenant.e établit entre les diverses composantes de son environnement qui comprend les informations disponibles, soit les savoirs et les savoir-faire. La nature et les types d'interactions mises en œuvre dépendent de sa perception des diverses composantes. Étant donné le rôle actif qu'il joue dans l'apprentissage, l'apprenant.e est le premier responsable de ses apprentissages. On reconnaît donc que l'apprenant.e est au centre du processus.

- **Le contexte influence directement l'apprentissage**

Le développement des compétences est possible uniquement si le contexte et l'environnement le permettent. L'apprenant.e représente le futur personnel qualifié que les employeurs attendent. Tel que présenté dans la section précédente, c'est pour ce futur professionnel que la formation est mise en place. L'apprenant.e doit développer la nouvelle compétence à partir de ses propres acquis, en prenant en

¹⁷ Inspiré et tiré de Legendre, Renald (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*.

¹⁸ Inspiré de TARDIF, Jacques (1997). *Pour un enseignement stratégique – L'apport de la psychologie cognitive*

compte le contexte et l'environnement. L'apprenant.e est en cheminement dans son processus d'apprentissage. Ce cheminement fait entre autres intervenir l'enseignant.e qui utilise ses propres savoirs et son expérience pour donner du sens et de la pertinence aux apprentissages. Les relations entretenues par l'enseignant.e et le monde du travail, donc les expériences associées, vont également contribuer à rendre signifiant le développement de la compétence par l'apprenant.e.

En APC, l'apprenant.e se retrouve dans un environnement aménagé spécifiquement pour favoriser son apprentissage, et ce, tout au long de sa formation. L'accès à des technologies, du matériel, des ouvrages de référence, des experts techniques, des espaces aménagés, etc. rendent explicites ses expériences. Le contact avec des personnes qui agissent comme guides ou modèles en raison de leur expertise professionnelle, permet à l'apprenant.e d'évoluer en fonction des attentes du marché du travail. De plus, l'expérience qui est celle d'apprendre est partagée avec des pairs et elle s'enrichit réciproquement. Ce réseau de soutien et de collégialité est un atout indéniable au développement des compétences.

GLOBALEMENT

Pour développer ses compétences, l'apprenant.e doit être proactif.ve, motivé.e et engagé.e. L'apprenant.e doit prendre conscience de ses acquis, de son potentiel mais également de l'ensemble des ressources mises à sa disposition. En situation d'apprentissage, l'apprenant.e participe à des activités variées et effectue les différentes tâches associées à une compétence donnée, voire à une occupation professionnelle future. Ces activités lui permettent de consolider ses apprentissages, de les lier et de les assimiler. En conséquence, ces apprentissages s'ajoutent au bagage de chaque personne et lui est propre. Ainsi, par rapport à une action, à une tâche ou à un problème en relation avec l'exercice du métier ou de la vie courante, l'apprenant.e doit utiliser au mieux ce qu'il sait, ce qu'il est et ce qu'il sait faire. L'apprenant.e est appelé.e à décider en connaissance de cause, à agir en visant une certaine autonomie et à orienter son action vers une performance déterminée. Être "compétent.e", c'est orchestrer une multitude de ressources et d'informations pour intervenir dans des contextes variés et complexes.

3.1.2 Définitions

- **Apprentissage:** l'apprentissage est un ensemble de mécanismes menant à l'acquisition et l'intégration de savoir-faire, de savoirs ou d'attitudes de la part de l'apprenant.e.
- **Approche dichotomique :** le développement des compétences et la reconnaissance de l'évaluation de l'apprentissage de l'apprenant.e reposent sur une approche dichotomique. La compétence est atteinte ou non, elle ne peut pas être partiellement atteinte.
- **Compétence :** une compétence est un ensemble intégré de connaissances, d'habiletés et d'attitudes qui se traduit par un comportement observable et mesurable au moment d'effectuer une tâche ou une activité de travail, et ce, selon un seuil de performance préétabli (seuil d'entrée des diplômé.e.s sur le marché du travail).
- **Compétence générale :** compétence correspondant à des activités plus vastes qui vont au-delà des tâches d'un métier donné, mais qui contribuent à leur exécution. Ces activités sont généralement communes à plusieurs tâches et transférables à plusieurs situations de travail.
 - En ce sens, les compétences générales sont souvent des **compétences transversales** à plusieurs métiers ou situations professionnelles dans le cadre desquelles elles peuvent être mises en application. La compétence transversale se différencie donc de la compétence particulière qui est partagée par des professionnel.le.s d'un même métier ou profession.
- **Compétence particulière (technique, spécifique) :** compétence directement liée à l'exécution des tâches et à une évolution appropriée dans le contexte du travail. Elle est en lien avec des aspects concrets, pratiques, circonscrits directement liés à l'exercice du métier.
- **Conditions d'exécution d'une tâche :** il s'agit du contexte dans lequel s'effectue les tâches ainsi que le matériel et l'équipement utilisés. Les conditions d'exécution permettent aussi de déterminer si la tâche se réalise de façon individuelle ou doit se réaliser en groupe, son environnement de réalisation (intérieur, extérieur, en laboratoire, etc.), si la tâche implique la rencontre de client.e.s ou d'interlocuteurs.trices et, finalement, le matériel/équipement utilisé pour sa réalisation.

Les conditions d'exécution d'une tâche permettent aussi de bien comprendre les défis et réalités rencontrés par les professionnel.le.s, particulièrement les femmes en raison d'obstacles qui leur sont parfois spécifiques.

- **Conflit cognitif** : un conflit cognitif survient lorsque les représentations mentales ne correspondent pas aux effets observés lors de la réalisation d'une activité. La réalité entre donc en conflit avec la représentation qu'on a d'elle, l'apprenant.e est déstabilisé.e et se questionne, les apprentissages réalisés sont alors ancrés plus solidement.
- **Conflit sociocognitif** : c'est la confrontation à un problème entre plusieurs apprenant.e.s. Ce conflit est formateur dans la mesure où il permet à l'apprenant.e de prendre conscience du point de vue d'autrui et de reformuler le sien. Après avoir pris du recul sur le problème, son esprit se construit en jaugant laquelle des solutions est la plus adéquate.
- **Constructivisme**: théorie de l'apprentissage développée, entre autres, par Piaget, en réaction au behaviorisme. Le constructivisme suppose que les connaissances de chaque apprenant.e ne sont pas une simple « copie » de la réalité, mais une « (re)construction » de celle-ci. La compréhension, constamment renouvelée, s'élabore à partir des représentations plus anciennes d'événements passés, que la personne a d'ores et déjà « emmagasinées » dans son vécu. La personne restructure (« reconceptualise ») les informations reçues au regard de ses propres concepts et expériences.

Si dans le cas des apprenantes, des expériences antérieures d'apprentissage furent négatives, ces représentations mentales viennent miner la confiance personnelle.
- **Critère de performance** : définit les exigences permettant de juger de l'atteinte des éléments de la compétence, et par ricochet, de la compétence elle-même, selon le seuil attendu à l'entrée sur le marché du travail.
- **Critères de performance d'une tâche** : critères établis dans le milieu professionnel permettant de porter un jugement sur le travail effectué. C'est ce qui permet de déterminer qu'une tâche a très bien été exécutée par l'employé.e ou qu'il y a des lacunes.
- **Enseignement**: l'enseignement est une pratique mise en œuvre par l'enseignant.e et qui repose sur le choix de stratégies pédagogiques dans un contexte donné.
- **Évaluation formative** : l'évaluation formative est une évaluation qui a pour fonction d'améliorer l'apprentissage en cours en détectant les difficultés de l'apprenant.e, le diagnostic, afin de lui venir en aide par la remédiation, en modifiant la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression, afin d'apporter, s'il y a lieu, des améliorations ou des correctifs appropriés.

- **Évaluation sommative** : l'évaluation sommative valide l'acquisition de la compétence en fin de formation, et, pour cette raison est également qualifiée de certificative ou d'évaluation de sanction. Elle a une fonction officielle, administrative et sociale alors que l'évaluation formative a avant tout une fonction pédagogique.
- **Métacognition** : la métacognition désigne l'activité de l'apprenant.e qui s'exerce à partir du moment où il n'est plus dans l'action mais dans une autoréflexion, verbalisée ou non, sur ladite action. Ceci lui permet une prise de conscience des procédures, des méthodes et des processus intellectuels mis en œuvre pour résoudre un problème, et de fait, améliore l'acquisition des connaissances et le transfert des acquis.
- **Observation en situation authentique (ou évaluation authentique)** : l'évaluation est authentique lorsqu'elle examine directement les performances des apprenant.e.s sur des tâches intellectuelles utiles. L'apprenant.e peut démontrer par l'évaluation authentique sa maîtrise des compétences en les utilisant dans un cadre le plus réel possible.

Ceci est en réelle opposition aux évaluations traditionnelles qui ne sont que des moyens de montrer qu'il se rappelle les éléments d'informations ou qu'il peut appliquer machinalement des techniques.
- **Opérations** : Actions qui décrivent les étapes de réalisation d'une tâche. Elles permettent de préciser chacune des tâches dans un contexte réel d'exécution de celles-ci. Les opérations sont formulées comme un objectif et débutent toujours par un verbe d'action à l'infinitif.
- **Savoir** : concerne plus spécifiquement les connaissances, c'est-à-dire un ensemble de connaissances ou d'aptitudes reproductibles, acquises par l'étude ou l'expérience.
- **Savoir-être** : concerne la personnalité, les qualités personnelles, la manière de faire les choses, les attitudes et les comportements. Être rigoureux dans son travail, savoir s'adapter à différentes situations, être innovateur sont des composantes du savoir-être. Il concerne aussi la qualité des relations avec les autres, la communication, le souci du travail bien fait, l'environnement.
- **Savoir-faire** : concerne la maîtrise d'une ou plusieurs techniques indispensables à la pratique d'un métier ou d'une tâche. Ceci se réfère principalement aux aspects techniques de la compétence. C'est l'expérience pratique qui témoigne de la maîtrise technique d'un domaine et qui permet l'application d'une connaissance, d'un savoir.

- **Savoir-agir** : c'est l'agencement intentionnel et efficace d'un ensemble de « **Savoirs** » (acquis, intégrés, mobilisés et utilisés) dans une situation donnée. C'est la combinaison gagnante qui permet à une personne d'assumer son rôle et ses responsabilités avec succès dans un contexte d'action.
- **Signifiante** : créer la signifiante aux yeux de l'apprenant.e signifie créer des situations qui "donnent un sens" à son apprentissage. On parle alors d'apprentissages significatifs.
- **Socioconstructivisme** : théorie qui s'ancre au constructivisme et qui met l'accent sur le rôle des interactions sociales multiples dans la construction des savoirs.
- **Sous-opérations** : actions qui décrivent les étapes de réalisation d'une opération. Elles permettent de préciser dans le moindre détail chacune des opérations présentées pour une profession donnée. Les sous-opérations sont formulées comme un objectif et débutent toujours par un verbe d'action à l'infinitif.
- **Tâches** : correspondent aux principales activités de l'exercice de la profession analysée. Certaines petites tâches peuvent être regroupées en une grande tâche pour éviter la segmentation de celles-ci en composantes peu distinctives. Les tâches sont formulées comme un objectif et débutent toujours par un verbe d'action à l'infinitif.
- **Transfert** : le transfert est cette capacité de l'apprenant.e de transposer ses savoirs, ses acquis, ses habiletés, ses compétences, etc. dans des situations variées.

3.2 La compétence

3.2.1 Définition¹⁹

De multiples définitions sont associées au terme "compétence" et interpellent différentes dimensions ou caractéristiques de celle-ci. Si le concept de compétence a évolué au fil du temps, il n'en demeure pas moins centré sur certains principes fondamentaux. La définition présentée à la section 3.1.2 renvoie à un ensemble intégré de connaissances (savoirs), d'habiletés (savoir-faire) et d'attitudes (savoir-être). Ceci se traduit par un comportement observable et mesurable de la part de l'apprenant.e au moment d'effectuer une tâche ou une activité de travail, mais selon un seuil de performance préétabli, c'est-à-dire le niveau attendu au seuil d'entrée des diplômé.e.s sur le marché du travail.

¹⁹ Tiré de TARDIF, Jacques (2006, 2017). *Compétence*.

*Cette définition met l'accent sur le fait qu'il s'agit d'un ensemble intégré de connaissances, d'habiletés et d'attitudes **et non** la démonstration de leur acquisition individuelle. Un.e apprenant.e pourrait très bien connaître toutes les étapes pour réparer un moteur sans jamais l'avoir mis en application, et donc, cela ne garantirait pas que le travail puisse se faire en démontrant des attitudes et comportements sécuritaires appropriés. **La prise en compte de l'interrelation entre les trois composantes de la compétence est donc essentielle pour que sa définition soit complète.***

D'autres définitions laissent davantage place à l'aspect concernant la mobilisation des acquis et à l'évolution de la compétence dans le temps (apprentissage tout au long de la vie). **La compétence ou la personne qui la possède se dote alors d'un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser.** Bien que quelque peu différente, cette définition reprend également les fondements retenus dans les définitions qui sont présentées.

La personne compétente peut réaliser adéquatement des tâches, des activités de vie professionnelle ou personnelle, et ce, en s'appuyant sur un ensemble organisé de savoirs, d'habiletés et d'attitudes.

Les compétences techniques sont certes essentielles dans une fonction professionnelle, mais elles ne suffisent pas pour qu'une personne puisse bien s'intégrer au marché du travail.

Rappelons que le **savoir-faire** réfère plus précisément à l'aspect technique d'une discipline ou d'un métier donné. Le savoir-faire n'est pas acquis pour toujours et toute forme de savoir-faire se doit d'être sans cesse réactualisée et adaptée aux changements, au progrès qui touche la fonction de travail. Sur le plan comportemental, le **savoir-être** concerne la personnalité, la manière de faire les choses, les attitudes et les comportements. Être rigoureux dans son travail, savoir s'adapter à différentes situations, être innovateur en sont des exemples. Il concerne aussi la qualité des relations avec les autres, la communication, le souci du travail bien fait, la prise en compte de comportements respectueux de l'environnement et de la sécurité.

Finalement, il est possible de définir la compétence, en soutenant qu'elle se démontre quand l'apprenant.e fait l'utilisation efficace de ses ressources (connaissances, habiletés, attitudes) pour agir dans une situation complexe et réussir à accomplir un travail ou une tâche avec succès et à s'adapter à des situations nouvelles, non apprises.

En APC, il est donc primordial de s'assurer de développer chez l'apprenant.e la maîtrise autant des compétences particulières que des compétences générales rattachées à l'exercice d'une fonction de travail. Ceci facilitera son insertion sur le marché du travail, mais également lui fournira de meilleurs outils pour assurer son évolution en tant que travailleur.se. Ceci lui permettra de jouer son rôle de citoyen.ne et d'améliorer son autonomie sur le plan personnel.

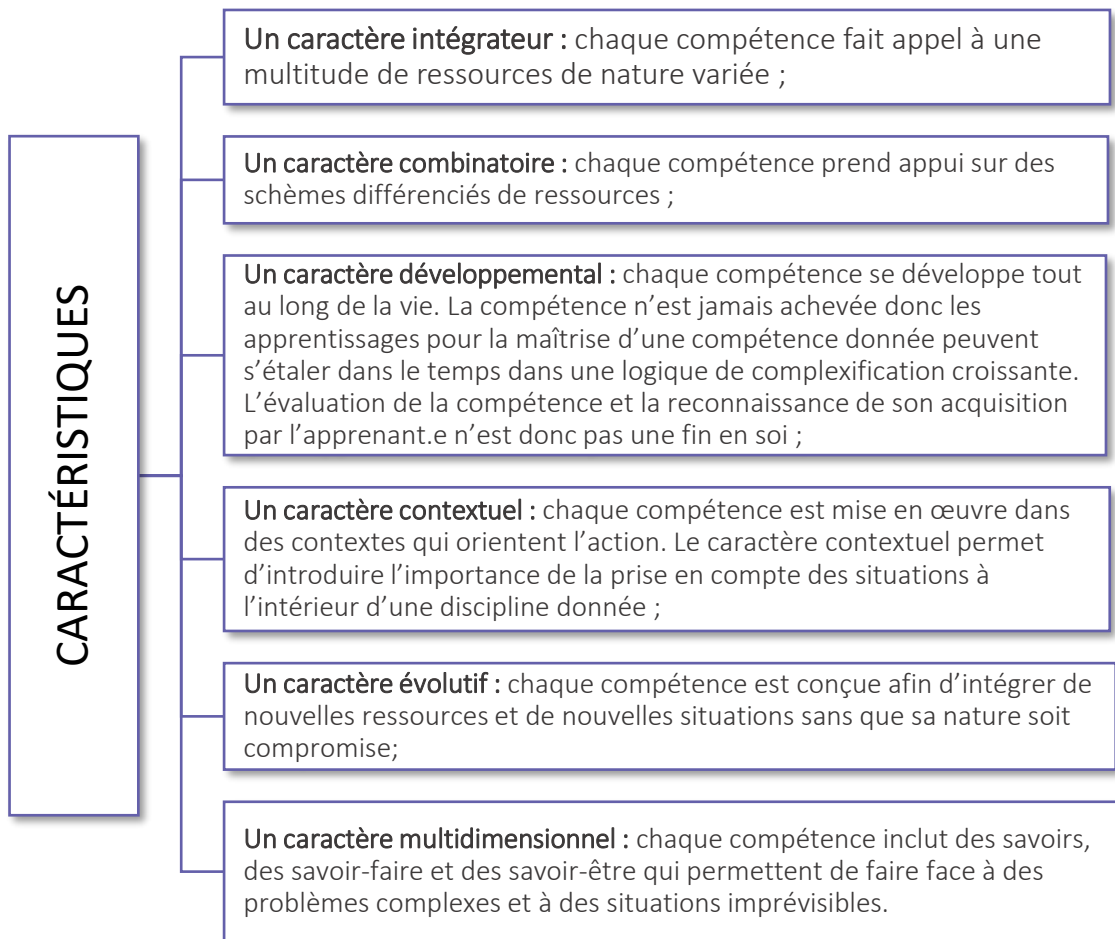
Reproduire une tâche avec succès n'est pas nécessairement une démonstration de la compétence, s'il s'agit uniquement de reproduction de techniques sans avoir la capacité de transférer les acquis dans divers contextes de mise en application.

3.2.2 Caractéristiques

La mise en œuvre de l'APC est directement en relation avec les caractéristiques des compétences. Celles ici présentées sont, en partie, tirées des propos de Tardif (2006, 2017) et complètent les informations présentées dans les sections précédentes. Ces mêmes caractéristiques vont également orienter les changements de paradigmes imposés par l'APC, ainsi que l'ensemble des stratégies associées à l'enseignement et à l'évaluation. Ces thèmes sont ultérieurement repris dans les sections qui leur sont associées.

Les caractéristiques principales reconnues pour les compétences sont présentées à la Figure -4.

Figure – 4 – Principales caractéristiques des compétences²⁰



3.2.3 Types de compétences

Le concept de compétence est polysémique, il peut ainsi prendre différents sens d'un paradigme à l'autre, d'une culture à l'autre, d'un modèle éducatif à l'autre. La définition de référence dans ce document est celle qui présente la compétence selon une approche plus générale et consensuelle (référence section 3.2.1), reposant sur l'intégration des trois types de savoirs, leur mise en œuvre dans diverses situations et selon des normes de performance déterminées. Cette vision dynamique de la compétence qui a pour fondements le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme, s'applique aussi bien aux compétences particulières qu'aux compétences générales.

²⁰ Tiré de ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE (2009). *Guides méthodologiques d'appui à la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation professionnelle*.

En ce sens, les deux types de compétences recensées sont :

- *Les compétences particulières ;*
- *Les compétences générales.*

D'autres terminologies sont parfois utilisées pour qualifier ces deux types de compétences. On retrouve entre autres l'utilisation de la terminologie "compétence opérationnelle", qui fait référence aux compétences particulières d'une discipline. Dans le cas des compétences générales, elles sont entre autres qualifiées de compétences transversales ou encore de compétences douces (*soft skills*).

La terminologie de compétences essentielles est aussi utilisée au Canada. Les compétences essentielles sont les compétences nécessaires pour vivre, apprendre et travailler. Elles sont utilisées dans la collectivité et sur le marché du travail, sous différentes formes et à des niveaux différents de complexité.

Quel que soit la terminologie retenue, la notion de compétence générale est souvent liée à la composante comportementale de l'apprenant.e et à ses qualités. Qu'il s'agisse de la capacité de faire face aux gens ou encore d'une attitude flexible et positive, ces éléments ne reposent pas sur les connaissances acquises, mais plus sur le développement d'attitudes en lien avec la discipline professionnelle.

Ceci illustre donc la tendance à présenter deux types de compétences : soit celles spécifiques à la discipline et celles qualifiées de générales pour cette même discipline.

Les compétences requises par les employeurs sont celles sur lesquelles reposent les programmes élaborés selon l'APC. Ces compétences ne correspondent pas toujours directement aux compétences réelles de chaque apprenant.e. Chacun.e développe de façon singulière ses compétences en fonction de ses motivations, de son cadre de référence, de la signification accordée à la compétence et des ressources mobilisées. Dans cette vision et définition de la compétence, on se réfère plus précisément à des compétences individuelles.

Durant des décennies, le développement des compétences individuelles était la principale préoccupation des entreprises. De plus en plus, étant donné la complexité des situations professionnelles et le développement de l'économie, des défis rencontrés (par exemple : des situations telles que la pandémie de la COVID-19), la tendance est au développement des compétences collectives. Ces compétences se développent par le biais d'environnements qui favorisent le partage d'informations et de connaissances,

le travail d'équipe, l'interdisciplinarité, le travail en réseau et la création de communautés de pratique, soutenues généralement par les nouvelles technologies.

Les principes et les valeurs de l'APC sont parties prenantes de cette évolution du concept de compétence collective et l'APC est l'outil tout désigné pour soutenir le développement de ces compétences collectives.

3.3 Stratégies d'enseignement et de soutien à l'apprentissage²¹

Les caractéristiques intrinsèques des compétences et leur nature démontrent qu'une variété de stratégies d'enseignement et de soutien à l'apprentissage doivent être déployées pour appuyer le développement des compétences des apprenant.e.s. La section 5 de ce document s'attarde précisément à l'enseignement et à l'apprentissage dans un contexte de mise en œuvre de l'APC, et ce, qu'il s'agisse de formation en présentiel ou à distance. La présente section se veut une brève introduction et une synthèse des principaux principes à retenir.

Rappelons que l'APC se réfère au cognitivisme, au constructivisme et au socio-constructivisme, et qu'en conséquence les stratégies pédagogiques qui seront mises en œuvre autant sur le plan de l'enseignement que du soutien de l'apprentissage devront elles-mêmes s'inspirer de ces théories. Lesdites stratégies pédagogiques sont des outils indispensables à l'enseignant.e et lui permettent d'agir efficacement dans différentes situations favorisant l'apprentissage des apprenant.e.s.

La mise en œuvre de stratégies qui tiennent compte de l'égalité de genres est importante. En conséquence, il faut doter les enseignant.e.s de connaissances, de compétences et d'attitudes leur permettant de répondre de manière adéquate aux besoins d'apprentissage des femmes et des hommes tout en utilisant des processus et pratiques sensibles au genre en classe, en atelier, en laboratoire, etc. La qualité de l'enseignement a un impact significatif sur l'accès, la rétention et la performance scolaire des femmes. Par inadvertance, les enseignant.e.s emploient parfois des méthodes d'enseignement qui n'offrent pas l'égalité des chances de participation aux femmes.

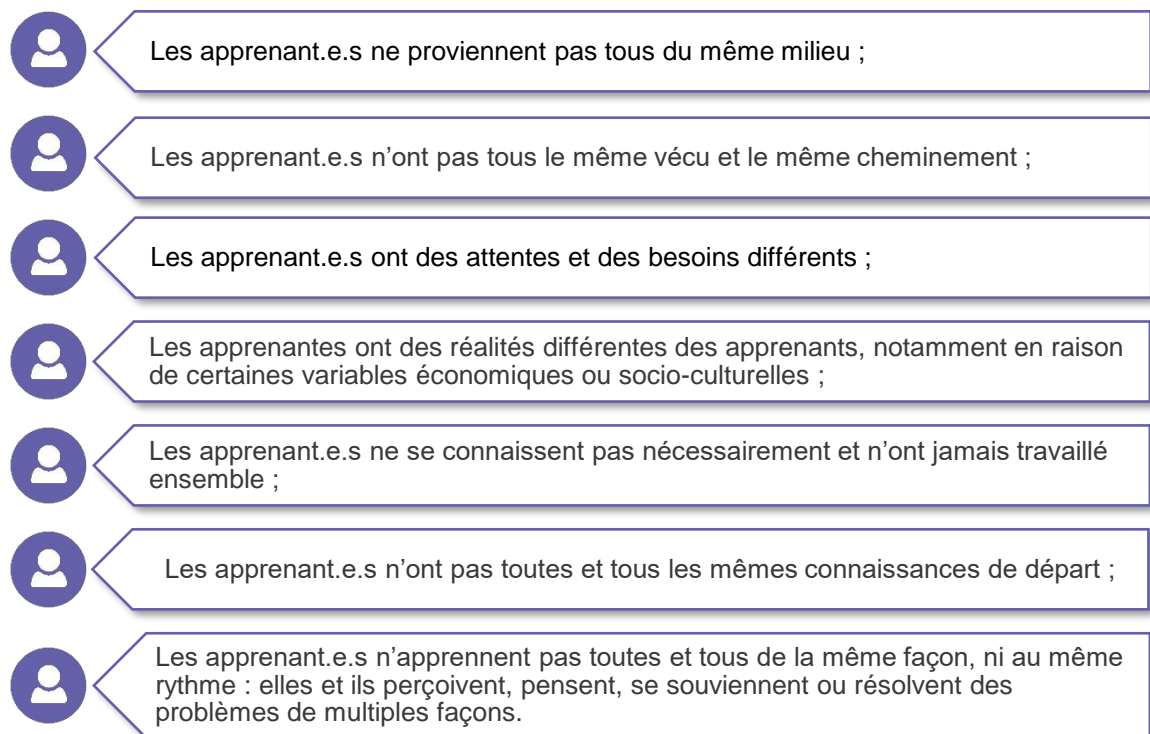
Ces méthodes ne prennent pas non plus en compte les besoins individuels des apprenant.e.s, en particulier ceux des femmes. Il importe de développer des pratiques d'enseignement qui engendrent l'égalité de traitement et la participation des femmes en formation.

²¹ Adapté de AYLWIN, Ulric (1992), *Les principes d'une bonne stratégie pédagogique*

Le profil des apprenant.e.s

Le choix des stratégies à mettre en œuvre n'est pas uniquement influencé par la nature de la compétence à développer, ni par le contexte de réalisation de celle-ci. La prise en compte notamment du profil des apprenant.e.s, de leurs caractéristiques, de leurs réalités et de leurs acquis est importante, d'autant plus que l'APC place l'apprenant.e au cœur du processus d'apprentissage. L'enseignant.e est continuellement placé.e devant des groupes hétérogènes composés d'apprenant.e.s qui présentent des styles diversifiés d'apprentissage. La figure – 5 présente le profil des apprenant.e.s rencontré.e.s.

Figure – 5 – Profil des apprenant.e.s



En prenant en compte toutes ces informations et en se référant aux principes, aux valeurs et aux différents concepts déjà présentés, l'enseignant.e devrait miser sur un apprentissage qui ne se limite pas à la mémorisation et à l'imitation. Il devrait valoriser les activités où il est important de comprendre, de faire des synthèses, d'évaluer des situations, d'utiliser le jugement et de découvrir.

Les différents styles d'apprentissage reposent sur les caractéristiques de l'apprenant.e, soit, entre autres, sur sa personnalité, sa façon de traiter l'information, sa façon d'interagir socialement et ses préférences quant aux méthodes d'enseignement et activités d'apprentissage proposées. Ceci laisse donc entrevoir qu'il existe une multitude de stratégies et d'activités à la portée de l'enseignant.e, d'autant plus que l'environnement de

la formation migre de plus en plus d'un mode présentiel vers un mode hybride, voire à distance, et ce, grâce à l'intégration de technologies.

A titre d'exemples, diverses stratégies²² sont présentées et certaines s'appliquent plus précisément à l'enseignement présentiel, d'autres à l'enseignement à distance, alors que plusieurs peuvent être utilisées quel que soit le mode de livraison. L'adaptation de la stratégie est en étroite relation avec la planification de l'enseignement et des activités d'apprentissage de la part de l'enseignant.e.

Quelques exemples de stratégies

Auto-apprentissage assisté, auto-évaluation, conférences (présentations, exposés, etc.), débat, découverte guidée, démonstration, enseignement en équipe, enseignement personnalisé, entrevue, étude de cas, évaluation par les pairs, exercice d'application, groupe de discussion (colloque, plénière, webinaire, remue-méninges), jeu de simulation, jeu de rôle, laboratoire, lecture dirigée, portfolio traditionnel et numérique, production multimédia, projet synthèse ou d'application, recherche (sur le web, dans des bases de données, etc.), résolution de problèmes, simulation, stage, téléconférence, tutorat par les pairs, travail en équipe, etc.

Stratégies en mode présentiel

Le présentiel est un terme utilisé pour désigner le moment où les personnes qui suivent une formation sont réunies physiquement dans un même lieu avec un enseignant.e, et ce, en temps réel. La formation en présentiel par opposition à la formation à distance est basée, dans sa totalité, sur la rencontre physique entre l'apprenant et l'enseignant. Les formations en présentiel peuvent être individuelles ou collectives et s'adressent à un domaine précis, et ce, pendant une durée précise et déterminée à l'avance. La formation en présentiel se fait directement dans des espaces physiques de formation (classes, laboratoires, ateliers, etc.) dédiés, et ce, selon un emploi du temps précis à un rythme régulier et avec des enseignant.e.s choisis pour l'occasion. La formation peut également se dérouler directement au sein des entreprises, le mode présentiel étant applicable tant dans un contexte de formation régulière que dans le cadre d'une formation continue.

La formation en présentiel se caractérise par un accompagnement constant et direct de l'enseignant.e. Du fait de sa présence physique, ce dernier est à même de répondre directement aux questions des apprenant.e.s, mais plus encore d'avoir une vision claire de leurs réactions non-verbales. L'enseignant.e adaptera donc ses stratégies en se reposant sur cette proximité physique que lui permet la livraison en mode présentiel. La relation éducative présentée dans la section suivante est directement influencée par l'effet

²² Tiré de HAMBERLAND, G. LAVOIE, L. MARQUIS, D. (1995). *20 formules pédagogiques*.

de proximité des apprenant.e.s et de l'enseignant.e, autre élément qui intervient également au niveau du choix des stratégies retenues.

Transition du mode présentiel vers le mode à distance

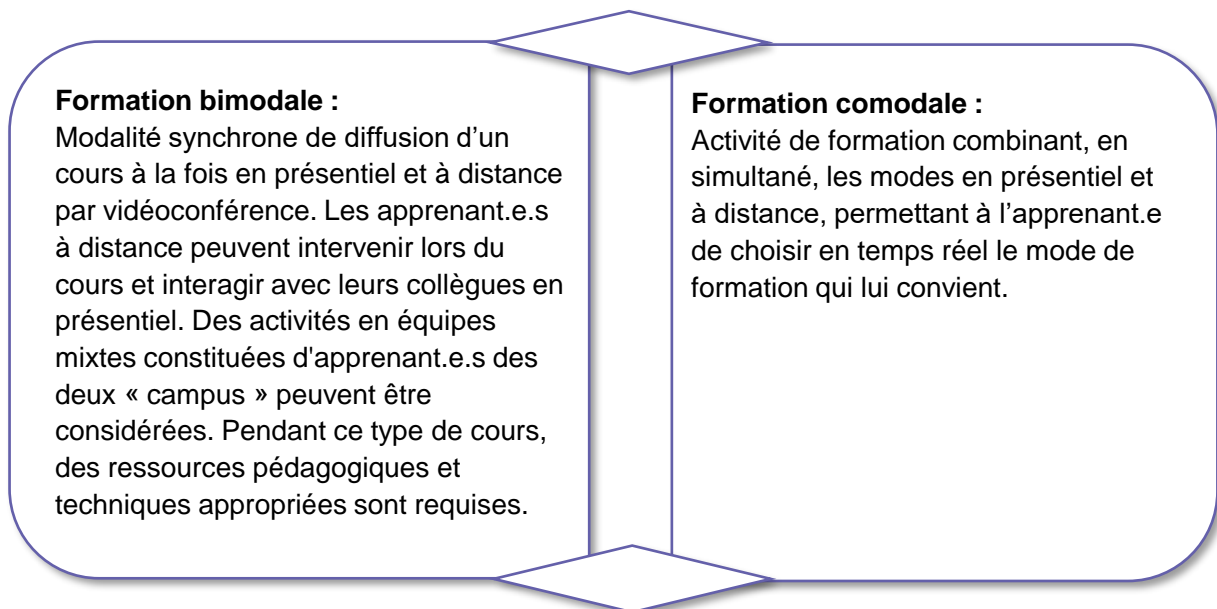
Pour gérer l'aspect distance/présentiel, la multiplication des modèles d'enseignement a permis de donner un choix aux apprenant.e.s entre plusieurs approches de formation à distance, notamment quant aux modes de diffusion et aux technologies utilisées. On retrouvera alors trois grands modes de diffusion de la formation à distance, qui ont chacun leur particularité pour les apprenant.e.s, ainsi que leur particularité pour l'enseignement :

- 1) synchrone qui nécessite une connexion en direct aux séances de cours ;
- 2) asynchrone qui est conçu en fonction de favoriser l'autoapprentissage ; et,
- 3) hybride qui est un mélange d'enseignement synchrone et asynchrone.

Ces modes modifient évidemment les rôles traditionnels de l'enseignant.e car ils laissent un plus grand contrôle aux apprenant.e.s sur l'organisation de leurs apprentissages. L'encadrement de la part de l'enseignant.e doit, par conséquent, s'adapter afin de favoriser le sentiment de « présence » chez les apprenant.e.s.

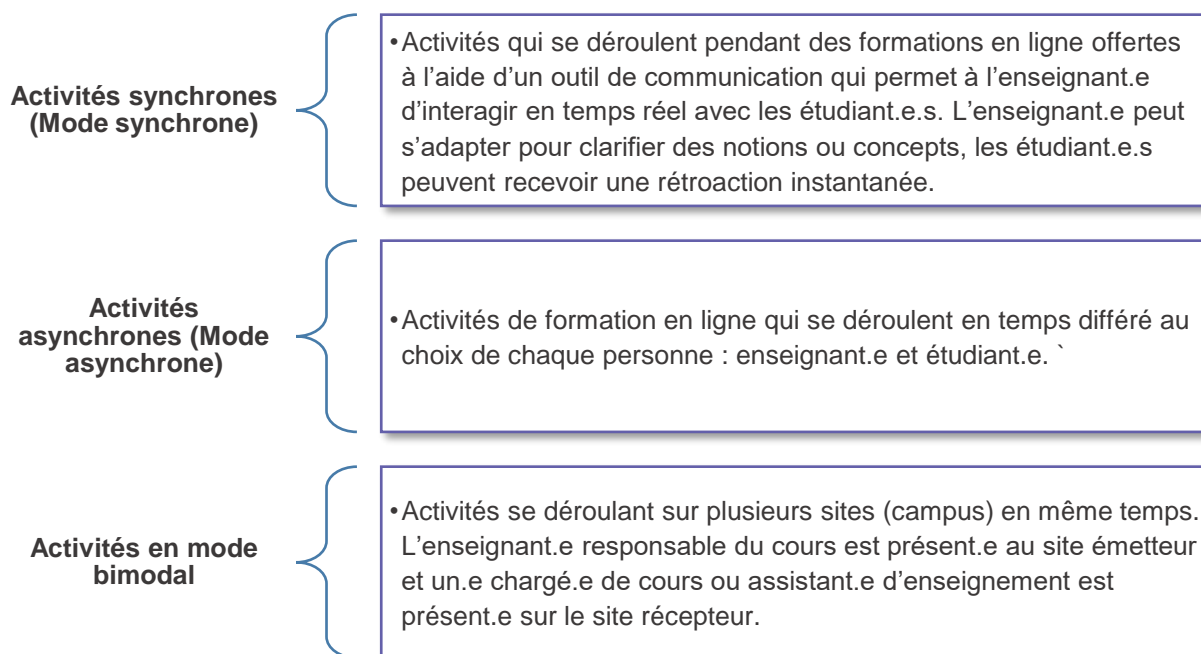
La Figure – 6 présente des précisions additionnelles de formation à distance, selon que la formation soit bimodale ou comodale.

Figure – 6 – Définition de la formation bimodale ou comodale



Sur le plan de la nature des activités, la Figure – 7 présente quelques précisions en ce qui a trait aux activités.

Figure – 7 – Modalités de mise en œuvre des activités selon les modes synchrone, asynchrone et bimodal^{23,24}



Stratégies à distance^{25,26}

Pour certain.e.s apprenant.e.s, la formation à distance est la solution idéale pour pallier les contraintes familiales, géographiques, professionnelles et financières. Bien entendu, cette flexibilité à elle seule ne comble pas toutes leurs attentes et il faut en tenir compte dans les stratégies d'enseignement. Il faut savoir motiver les apprenants, permettre une bonne gestion du temps et proposer une planification adéquate prenant en compte certaines variables qui sont difficiles à contrôler à distance, comparativement au mode présentiel. Il s'agit de facteurs clés de réussite chez les apprenant.e.s, et ce, particulièrement dans un mode à distance.

Les formations à distance se déroulent sur Internet, par des plateformes dédiées ou par le truchement d'outils numériques. Les supports de suivi des formations sont multiples : smartphone, tablette ou ordinateur. Il existe plusieurs types de formations à distance et de "classe virtuelle", tel que mentionné dans la section précédente. Les avantages des

²³ Tiré de UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL (2020). *Bureau du registraire*. <https://registraire.umontreal.ca/etudes-et-services/horaire-des-cours/modes-denseignement/>

²⁴ Tiré de UNIVERSITÉ DE MONTREAL (2010). *Conception et enseignement en ligne* <https://wiki.umontreal.ca/display/benatest/Conception+et+Enseignement+en+ligne>

²⁵ Tiré de UNIVERSITÉ DE MONTREAL (2010). *Conception et enseignement en ligne* <https://wiki.umontreal.ca/display/benatest/Conception+et+Enseignement+en+ligne>

²⁶ Inspiré de REFAD. *Des stratégies pédagogiques basées sur l'interactivité*.

formations à distance sont qu'elles offrent une plus grande flexibilité. En effet, les apprenant.e.s peuvent accéder aux supports de formation à toute heure et en tout lieu. De plus, les apprenant.e.s n'ont plus à se rendre au sein de leur établissement de formation, ce qui vient également modifier l'image liée à la formation ainsi que la nature de la relation éducative traditionnelle.

Dans un contexte d'enseignement à distance, pour motiver les apprenant.e.s, l'enseignant.e peut, par exemple, répondre aux questions rapidement, relancer les discussions et les réflexions, montrer de l'intérêt, non seulement à celles et ceux qui posent des questions, mais à l'ensemble du groupe, recadrer les propos lorsque nécessaire et soutenir les éléments positifs, fournir des exemples personnels et concrets, etc. En fait, l'enseignant.e tente de créer "un sentiment" de présence et tente de mettre en place une relation éducative avec les apprenant.e.s, mais également une relation entre les apprenant.e.s.

Pour favoriser une bonne gestion du temps, l'enseignant.e peut établir un horaire précis afin de permettre aux apprenant.e.s d'avoir une cadence de travail et de se fixer des buts et un échéancier. Il s'avère essentiel pour l'enseignant.e de bien répartir les différentes activités au fil du temps et d'organiser celles-ci de façon à ce que les apprenant.e.s puissent se créer une routine de travail. Puis, en plus de proposer un échéancier, l'enseignant.e pourra aussi fournir un encadrement particulièrement soutenu, compte tenu du sentiment d'isolement que peuvent éprouver les apprenant.e.s à distance. Les communications fréquentes de la part de l'enseignant.e augmentent le sentiment d'inclusion et d'appartenance et aident ainsi à la persévérance.

La qualité de l'accompagnement est très importante pour soutenir la réussite et la persévérance des apprenant.e.s, mais principalement pour les apprenant.e.s qui vivent des défis additionnels sur le plan de l'accessibilité à la formation.

En résumé

Les stratégies d'apprentissage varient selon les apprenant.e.s et pourront être influencées par les modalités de prestation de la formation (en présentiel ou à distance). Les enseignant.e.s doivent développer une bonne compréhension des styles d'apprentissage et les prendre en compte dans le choix de leurs stratégies pédagogiques. Ils pourront ainsi aider les apprenant.e.s à prendre conscience de leur propre façon d'apprendre, ce qui peut avoir des effets bénéfiques : un apprentissage plus efficace, une capacité d'apprendre de façon plus autonome et une meilleure adaptation dans une équipe ou dans de nouvelles conditions d'apprentissage.

Variation des stratégies d'enseignement et d'appui à l'apprentissage permet de rejoindre plus d'apprenant.e.s, de soutenir leur motivation et subséquemment leur réussite. Par contre, ces stratégies doivent prendre en compte les réalités du pays, qu'elles soient culturelles ou encore d'ordre technique (connexion Internet, accessibilité, etc.)

3.4 Relation éducative ²⁷

La création d'un environnement d'apprentissage positif, respectueux et dynamique est la pierre angulaire de l'APC. La relation éducative se crée par la mise en place de pratiques efficaces d'enseignement et d'apprentissage ainsi que des stratégies soutenant une implication active des apprenant.e.s, et ce, dans une variété de contextes éducatifs. La relation éducative prend en compte les stratégies qui valorisent et maintiennent un climat physique, pédagogique et psychologique positif pour l'apprentissage. En ce sens, c'est une occasion idéale pour que l'enseignant.e. valorise une culture inclusive et une vision de la prise en compte des réalités de chacun.e.

La prise en compte de la dimension genre par les enseignant.e.s est donc un incontournable dans la création d'une relation éducative respectueuse et égalitaire.

Une relation réciproque : donner et recevoir

L'enseignant.e aide les apprenant.e.s à apprendre, en les soutenant, les accompagnant, mais également en apprenant d'eux. L'enseignant.e, dans une approche orientée sur un rôle actif de l'apprenant.e doit demeurer ouvert à ce que celui-ci puisse apporter une valeur ajoutée à la situation d'apprentissage.

L'enseignement de nature plus traditionnelle se caractérise par un contexte où l'enseignant.e maîtrise le savoir, alors que les apprenant.e.s doivent simplement adhérer, écouter et répéter docilement ce qui a été enseigné. Dans la mise en œuvre de l'APC, ce contexte d'enseignement n'est plus approprié. L'apprenant.e. est au cœur du processus d'apprentissage, l'apprenant.e doit être responsabilisé.e et jouer un rôle actif. Pour que ceci soit possible, une relation pédagogique doit être créée. Cette relation suppose une réciprocité, une influence positive entre les parties, en fait la création d'un environnement d'apprentissage positif qui permet le développement de la relation sur des bases solides, respectueuses et pérennes.

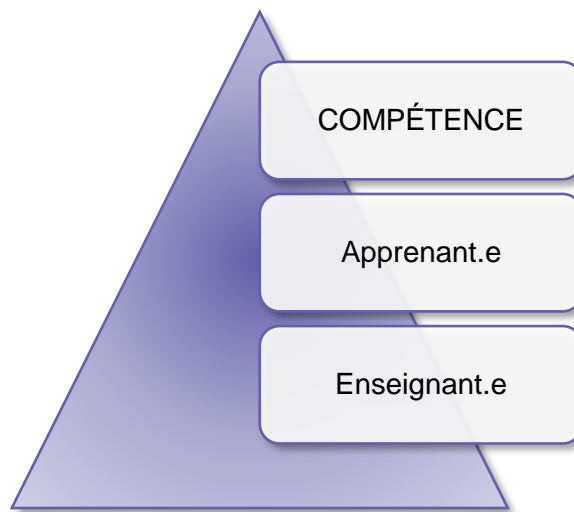
²⁷Adapté de ARCHAMBAULT, Guy (2001). *47 façons pratiques de conjuguer enseigner avec apprendre.*

Le triangle pédagogique

Le triangle pédagogique est en quelque sorte une représentation mentale qui permet d'illustrer une relation équilibrée entre l'enseignant.e, l'apprenant.e et la compétence à développer. Chacun de ces éléments représente une des pointes du triangle.

L'enseignant.e ne se considère pas comme l'agent.e principal.e qui assume toutes les activités d'apprentissage, mais est plutôt l'agent.e qui crée des situations soutenant l'apprentissage. En APC, les situations dans lesquelles évoluent les apprenant.e.s doivent leur permettre d'intervenir, de discuter et d'interagir avec les composantes de la compétence à développer.

Figure – 8- Le triangle pédagogique



La Figure – 9 présente quelques moyens simples pour soutenir le développement d'une relation positive et d'un climat positif d'apprentissage.

Figure – 9 – Quelques moyens de soutenir le développement d'une relation éducative positive

- ✓ Créer un environnement d'apprentissage respectueux, naturel, propice aux échanges et prenant en compte la perspective d'intégration du genre ;
- ✓ Miser sur l'engagement de l'apprenant.e, afin de soutenir sa responsabilisation ;
- ✓ A titre d'enseignant.e, prendre conscience de ses propres messages non verbaux et des possibles contradictions qui en découlent, de même que de l'adaptation de son comportement envers les apprenantes et les apprenants ;
- ✓ Se montrer empathique quand l'apprenant.e éprouve de la difficulté, démontrer de la confiance envers sa capacité à réussir ;
- ✓ Demander la rétroaction des apprenant.e.s, mais également la valoriser, et ce, en s'assurant une participation équitable des apprenantes et des apprenants ;
- ✓ Encourager les apprenant.e.s et susciter la création de liens entre elles et eux;
- ✓ Solliciter l'attention de l'apprenant.e en le.la plaçant dans un rôle actif et la maintenir ;
- ✓ Créer une variété d'expériences d'apprentissages ;
- ✓ Vérifier la compréhension des apprenant.e.s et adapter ses stratégies d'enseignement afin d'assurer une communication bidirectionnelle ;
- ✓ Apprendre le nom de chaque apprenant.e, mais également de leurs particularités (par exemple : style d'apprentissage, intérêt pour des thèmes donnés, difficultés pour des thématiques précises) ;
- ✓ Questionner, souligner les progrès, planifier du temps à chaque activité de formation pour aider, appuyer et faire le bilan ;
- ✓ A titre d'enseignant.e, oser s'auto-contester, se remettre en question, valoriser l'innovation et ajuster ses façons de faire au besoin.

3.5 Rôles et responsabilités de l'enseignant²⁸

Dans une dynamique de formation selon l'APC, enseigner se traduit beaucoup plus "en faire apprendre". L'enseignant.e adaptera ses stratégies de préparation et de planification de la formation, de même que de la mise en application de celles-ci et finalement des apprentissages associés. Bien que l'on reconnaisse trois responsabilités majeures à l'enseignant.e, soit celle de planifier, d'enseigner-animer et d'évaluer, il ne faut pas oublier que l'enseignant.e est un être humain avant tout. Un.e humain.e avec des qualités et des attitudes qui lui permettront d'être plus efficace dans certaines situations, alors que d'autres contextes d'intervention la déstabilisera. Avant de présenter plus en détails les rôles et responsabilités de l'enseignant.e, il apparaît pertinent d'aborder brièvement son profil.

3.5.1 L'enseignant.e, quelle est sa personnalité ?

L'enseignant.e est de prime abord un.e expert.e, le spécialiste d'un savoir relié à une discipline.

L'enseignant.e est reconnu.e expert.e en raison d'acquis académiques dans une discipline donnée et d'expériences pratiques et professionnelles de ladite discipline. Endosser la responsabilité d'être enseignant.e, ne soit pas le limiter à posséder et à communiquer des savoirs ou à démontrer ses

compétences. L'enseignant.e doit donc mettre en place des stratégies et des contextes dans lesquels l'apprenant.e pourra être actif.ve et développer ses compétences. L'enseignant.e devra aussi vérifier ce que l'apprenant.e comprend et ce que l'apprenant.e apprend, puis de faire preuve d'adaptation au besoin dans ses stratégies pédagogiques. Mis à part ces aspects techniques, l'enseignant.e demeure un être humain – un être humain qui entre en relation avec l'apprenant.e.

Le changement de paradigme imposé par l'APC rappelle que le rôle essentiel de l'enseignant.e est de « faire apprendre ».

L'enseignant.e est d'abord un être humain, un être humain....

- ✓ curieux : pour avoir le plaisir d'apprendre et de faire découvrir;
- ✓ perspicace : pour percevoir les subtilités, les réalités;
- ✓ rationnel : pour être capable d'un raisonnement logique et objectif;
- ✓ engagé sur le plan professionnel : pour exercer ses fonctions avec qualité et efficacité dans le respect de tous;
- ✓ engagé sur le plan humain : pour placer le développement de la personne et de la société au cœur de son mandat, pour s'assurer d'une prise en compte équitable des réalités différentes connues par les apprenantes et les apprenants;

²⁸ Inspiré de PERRENOUD, Philippe. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*.

- ✓ confiant : pour afficher une image de soi positive, une connaissance et une maîtrise de ses ressources;
- ✓ communicateur efficace : pour être à la fois affirmatif et empathique;
- ✓ leader efficace : pour exercer un pouvoir d'influence positive et pour persuader ;
- ✓ innovateur : toujours à l'affût des nouveautés et à la recherche de façons innovantes de faire les choses ;
- ✓ engagé à toujours se perfectionner, à rechercher les nouvelles façons de faire sur le marché du travail.

Bref, pour un enseignant.e qui œuvre dans une approche dans laquelle l'apprenant.e est placé au cœur de l'apprentissage, son comportement et son attitude sont tout aussi important que ce qu'elle ou il sait.

Les devoirs de l'enseignant.e

- ✓ **Être un modèle**
« *Faites ce que je dis et faites ce que je fais.* » Le vieil adage a été modifié pour refléter ce qui est attendu d'un enseignant. À titre d'agent de changement et de coach au développement des compétences des apprenant.e.s, l'enseignant.e doit adopter un comportement exemplaire sur le plan du respect, de la rigueur au travail, du sens de l'organisation, du souci du travail bien fait, de la sécurité, etc.
- ✓ **Être préparé.e**
On ne pourrait concevoir la construction d'une maison sans un plan. La même règle s'applique à l'enseignement. L'enseignant.e est un.e accompagnateur.trice de l'apprentissage de l'apprenant.e, l'enseignant.e sait ce à quoi s'attendre des apprenant.es, l'ordre dans lequel déployer ses stratégies d'enseignement, comment faire participer les apprenants, comment intervenir, etc.
- ✓ **Veiller à la qualité**
L'enseignant.e doit veiller à transmettre les connaissances et appuyer le développement des habiletés pratiques ainsi que des comportements reliés à la fonction professionnelle, et ce, avec le souci de développer un haut niveau de compétence chez les apprenant.es. L'enseignant.e valorisera la qualité du travail et fera la promotion du travail réalisé de manière rigoureuse et professionnelle. L'enseignant.e doit aussi chercher continuellement à se mettre à jour, ainsi qu'à suivre l'évolution du marché du travail.
- ✓ **Faire preuve d'innovation**
L'enseignant.e doit délibérément transformer ses pratiques, être à l'affût de la nouveauté tant sur le plan technique, que curriculaire ou pédagogique. Il doit toujours se préoccuper de ce qui est nouveau et l'intégrer au besoin dans son enseignement ou en appui à l'apprentissage des apprenant.e.s. En

conséquence, l'enseignant.e doit faire preuve d'innovation pour soutenir l'amélioration durable de la réussite éducative des apprenant.e.s.

✓ **Être juste et objectif.ve**

L'enseignant.e doit agir de façon juste et impartiale avec tous les apprenant.e.s : donner le même degré d'effort pour toutes et tous, porter attention au travail de chacun.e, encourager les apprenant.e.s de façon équitable et évaluer le travail de façon équitable. Être juste et objectif.ve signifie également de prendre en compte les réalités ou les différences qui peuvent être présentes entre les apprenantes et les apprenants et les considérer dans les décisions prises.

L'enseignant.e possède et développe des connaissances et habiletés pédagogiques

- ✓ Connaît les étapes pour se préparer adéquatement. Il est soucieux.se de préparer les activités de formation sous sa responsabilité : structure la formation, prépare le matériel, est créatif, flexible et fait preuve d'ouverture ;
- ✓ L'enseignant.e habile ne parle pas sans arrêt. Sa stratégie est de bien engager la discussion, écouter, encourager les questions, utiliser les silences et stimuler la réflexion. L'enseignant.e cherche à engager des échanges fructueux avec le groupe, avec les apprenant.e.s, car il tire des avantages d'établir une relation de confiance avec son groupe, une relation pédagogique positive. L'enseignant.e utilise autant le silence que la parole, sait également communiquer ses exigences, ses attentes et sa rétroaction de façon claire !
- ✓ L'enseignant.e a des attentes élevées : la rigueur, la qualité du travail bien fait, le respect du temps, le respect des apprenant.e.s, le respect et la prise en compte de la perspective genre, le respect des styles et des rythmes d'apprentissage. La diversité du groupe est une source de richesse et non de frustration pour lui.
- ✓ L'enseignant.e utilise les stratégies adéquates pour faire apprendre, ainsi que les activités associées, et ce, en valorisant des stratégies variées, tout en s'adaptant à un mode de livraison qui peut être présentiel ou à distance. L'enseignant.e innove dans ses pratiques afin de soutenir la réussite des apprenant.e.s, quel que soit le mode de livraison de la formation ou le contexte de celle-ci. La patience est aussi une qualité de l'enseignant.e, car la répétition est nécessaire en enseignement.

Le rôle de l'enseignant.e en APC consiste principalement à créer des situations propices à l'apprentissage, des situations où chaque apprenant.e effectue lui-même les opérations intellectuelles nécessaires à l'apprentissage. Selon cette philosophie, l'art d'enseigner, c'est d'abord l'art de faire parler les apprenant.e.s, c'est l'art de les amener à lire, comprendre, penser, analyser, synthétiser et transposer leurs acquis dans divers contextes et selon divers scénarios.

La responsabilité de l'enseignant.e c'est, entre autres pour les filles, d'être sensible à leurs réalités, de s'assurer qu'elles participent de façon égale aux garçons aux discussions, échanges et activités théoriques et pratiques.

3.5.2 Enseigner, c'est planifier

La planification se répercute à plusieurs niveaux ou dans diverses situations pour l'enseignant.e, que ce soit sur le plan technique-logistique, sur le développement d'une vision globale des compétences à développer, ou encore, à plus court terme, sur le plan des cours et formations à offrir. Dans le présent document, ce sont ces trois axes de planification qui sont présentés, puisqu'ils sont communs à plusieurs contextes d'enseignement, transversaux à l'aspect culturel ou disciplinaire.

La planification de la formation...le long terme

La planification à long terme de la formation, c'est de prévoir ce qui sera enseigné en se référant aux compétences à développer par les apprenant.e.s, durant le programme dans son entièreté. Bien qu'un enseignant.e ne porte pas seul.e cette responsabilité, l'enseignant.e est cependant contributeur.trice de cette planification en raison de sa participation à l'équipe pédagogique ou encore aux équipes professorales impliquées dans la planification de la mise en œuvre d'un programme. Un calendrier ou un horaire de formation seront donc élaborés en prenant en compte les réalités, le contexte et la gestion du temps. Cette vision globale du programme permettra par la suite à chaque enseignant.e de mieux comprendre les interrelations entre les compétences et de planifier plus précisément les activités d'enseignement sous sa responsabilité.

Planifier à long terme, c'est répartir les compétences à développer dans un temps donné, selon une séquence logique d'apprentissage prenant en compte entre autres les préalables.

La préparation au quotidien...le court terme !

Dans le cadre de la mise en œuvre de la formation en APC, **l'enseignant.e doit s'assurer de ne pas mettre toutes ses énergies à planifier son cours sous forme de présentation.** En fait, **il doit surtout consacrer son temps à préparer les façons d'occuper le temps des apprenant.e.s**, pour que ce soit surtout elles et eux qui travaillent avant, pendant et après le cours. Avant de débiter, l'enseignant.e a bien révisé son matériel et maîtrise les stratégies à mettre en œuvre.

- Le thème et les objectifs d'apprentissage sont clairs ;
- Le plan de leçon a été préparé et prend en compte l'identification, entre autres, de stratégies adaptées aux thèmes et objectifs ;
- L'enseignant.e est prêt à expliquer clairement, à faire une démonstration, à mettre les apprenant.e.s à l'action, etc. Un plan clair du déroulement du scénario de formation est établi ;
- Les détails logistiques et organisationnels sont clairs et pris en compte dans les stratégies ;
- Les stratégies sont adaptées au groupe, aux apprenantes et aux apprenants, à leurs différences et à leurs besoins.

La préparation des éléments logistiques et organisationnels

Dans le cadre de la planification à court terme, il y a plusieurs détails à prévoir de la part de l'enseignant.e. Une bonne planification permet d'épargner temps et énergie. Voici une liste d'éléments à retenir et qui doivent être vérifiés de la part de l'enseignant.e :

- Aménagement du local – de l'espace, selon les stratégies identifiées ;
- Profil des apprenant.e.s, dynamique du groupe, particularités des apprenantes ou des apprenants ;
- Matériels didactiques, outils, équipements, consommables, etc. nécessaires autant pour l'enseignant.e que pour les apprenant.e.s, mais également adaptés aux besoins ou particularités des apprenants (ex : adaptés pour les apprenantes, pour les personnes avec des handicaps, etc.) ;
- Manuels et documents de référence disponibles et accessibles ;
- Projecteur, présentation, tableau, flip-chart, connexion Internet, etc. nécessaires au soutien des stratégies d'enseignement mais également à l'apprentissage ;
- Intervention d'expert.e.s externes ou visites éducatives, visite d'une entreprise ou d'une organisation (entreprise) spécialisée, etc.

EN RÉSUMÉ, PLANIFIER EN APC, C'EST :

a) Organiser à long terme la formation;

b) Préparer à court terme (au quotidien) la leçon offerte;

c) Prendre en compte les éléments logistiques et organisationnels

3.5.3 Enseigner c'est animer, accompagner et coacher

Se projeter dans le temps et se transposer dans l'animation permettent déjà de concevoir la séquence d'enseignement/d'apprentissage qui sera mise en œuvre.

La planification a permis à l'enseignant.e de visualiser et de conceptualiser la séance de formation à livrer, elle lui a aussi permis de réfléchir aux stratégies et de quelle façon elle sera animée !

Au moment de la formation, l'enseignant.e accueille les apprenant.e.s et établit un climat propice à l'apprentissage. Les balises nécessaires

à la création de la relation éducative sont également mises en application. Selon les stratégies d'enseignement et d'apprentissage planifiées, l'enseignant.e pourra faire un court rappel de ce qui a été vu ou animera la période de rappel en questionnant les apprenant.e.s. Ce retour permet également d'évaluer la compréhension et le progrès des apprenant.e.s, d'ajuster ses stratégies en conséquence, pour la poursuite de la formation.

Par la suite, l'enseignant.e. met en application les stratégies planifiées ou ajuste celles-ci en fonction du contexte dans lequel l'enseignement se réalise. L'enseignant.e déploie donc une variété de stratégies et d'activités d'enseignement appropriées en fonction des objectifs d'apprentissage présentés aux apprenant.e.s. L'enseignant.e aura aussi fixé ses attentes envers les apprenant.e.s. En valorisant l'apprentissage des apprenant.e.s et en étant sensible à la participation équitable des femmes, l'enseignant.e opte pour des variantes des modalités de travail : travail individuel, travail en duo, travail en équipe, etc.

L'objectif pour l'enseignant.e est de maximiser la participation des apprenant.e.s, d'assurer une participation active des femmes et de les accompagner dans leur apprentissage.

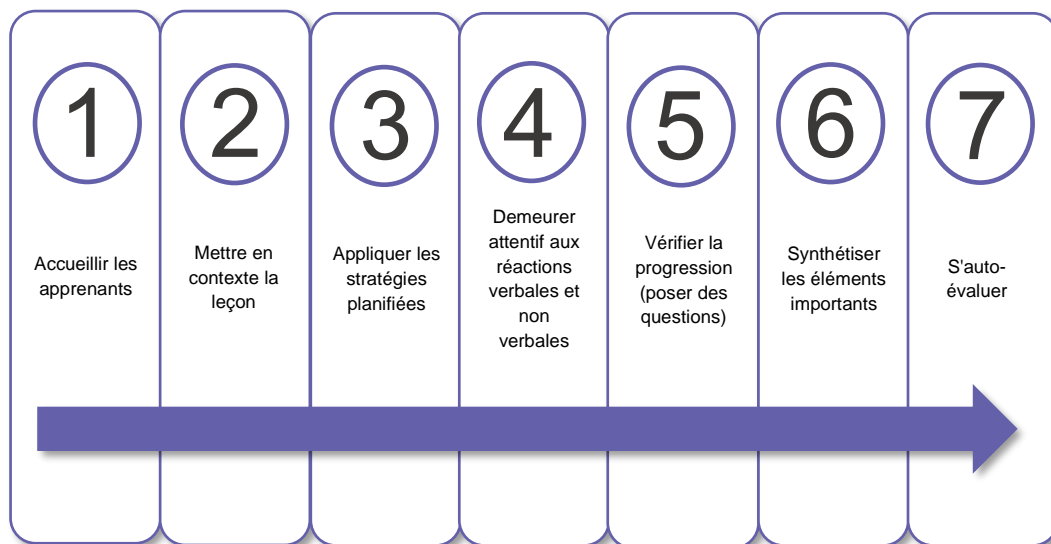
De plus, l'enseignant.e demeure attentif.ve aux rétroactions des apprenant.e.s, exerce une écoute active lorsque celles-ci et ceux-ci sont en équipe. L'enseignant.e observe durant les manipulations ou les exercices d'application, demeure attentif.ve à la dimension genre au sein des groupes de travail, profite de ces occasions pour

appuyer les apprenant.e.s, les accompagner et pour évaluer l'état de la progression des apprentissages, mais également la dynamique relationnelle et la communication entre les apprenantes et apprenants. L'enseignant.e peut donc vérifier la progression des apprenantes et des apprenants, repérer celles et ceux qui ont de la difficulté, déceler certains défis et ainsi ajuster son intervention en fonction des réalités rencontrées.

Finalement, vers la fin de la séance de formation, l'enseignant.e prévoit une synthèse et revient sur les notions les plus importantes. L'enseignant.e peut poser quelques questions pour vérifier l'intégration des apprentissages et clore la formation en donnant un aperçu de ce qui sera proposé au prochain cours.

À la suite du cours, l'enseignant.e réalise un exercice d'introspection, c'est-à-dire un exercice de réflexion et de questionnements à propos de la formation offerte. Est-ce que les résultats attendus ont été atteints ? Quelles sont les stratégies qui ont bien fonctionné ? Quelles sont celles qui n'ont pas bien fonctionné ? Quels changements sont à faire pour la prochaine formation ? Cet exercice permet à l'enseignant.e de faire une analyse de l'enseignement prodigué et des apprentissages connexes qui ont été réalisés par les apprenant.e.s. Dans tous les métiers ou les professions, l'expert.e est appelé.e à vérifier l'efficacité de son intervention, il en est de même pour l'enseignant.e.

EN RÉSUMÉ, ENSEIGNER – COACHER – ACCOMPAGNER, C'EST



3.5.4 Enseigner, c'est évaluer

L'évaluation est dans son sens le plus simple, une vérification qui supporte l'adaptation des stratégies de l'enseignant.e et guide l'apprenant.e dans son apprentissage. Elle permet de porter un jugement à partir de critères et selon une démarche ou un processus.

En ce sens, l'évaluation est au service de l'apprentissage en jouant un double rôle :

- *D'une part, elle situe l'enseignant.e dans sa démarche à savoir si elle est appropriée ou si elle nécessite des ajustements et,*
- *D'autre part, elle situe l'apprenant.e au regard de sa progression, de l'atteinte du niveau de compétences exigé et du fait qu'il doit ou non choisir de modifier sa démarche d'apprentissage.*

En conséquence, on reconnaît principalement deux types d'évaluation, soit :



L'évaluation sommative (ou de sanction) qui est un contrôle, une vérification formelle des apprentissages. Cette évaluation est officielle, critériée et conduit à un résultat noté. Elle permet de déterminer si la compétence est atteinte ou non. Elle conduit à la certification, c'est à dire à la sanction des études.



L'évaluation formative qui est un processus continu qui assure l'enseignant.e de l'efficacité de son enseignement, c'est-à-dire l'apprentissage chez l'apprenant.e et sa progression. L'évaluation formative est donc en quelque sorte une activité d'enseignement au service de l'apprentissage, elle n'a pas de conséquence sur la note finale.

Quels sont les principaux impacts sur l'enseignement ?

La pratique de l'évaluation peut améliorer l'enseignement et, dans leur ensemble, les pratiques évaluatives. En APC, l'enseignant.e sera centré.e sur la fonction formative de l'évaluation et sur la réflexion métacognitive de l'apprenant.e. Quand la compétence sera acquise, l'évaluation sera alors utilisée pour ses fonctions sommatives et de contrôle.

Voici des impacts du processus d'évaluation, dans son sens large, sur l'enseignement :

- Il permet à l'enseignant.e de mieux comprendre les différences individuelles, et ainsi, adapter son enseignement aux apprenantes et aux apprenants ;
- Si l'enseignant établit un climat de confiance, la valorisation de l'évaluation formative peut entraîner une communication authentique entre l'enseignant.e et l'apprenant.e et renforcer la collaboration ;
- Les résultats des travaux et des réflexions des apprenant.e.s permettent à l'enseignant.e de réfléchir sur ses propres pratiques pédagogiques et ainsi, l'amener à faire des ajustements ou revoir ses stratégies ou ses approches en matière de prise en compte des réalités spécifiques des apprenantes, si nécessaire ;
- Il permet à l'enseignant.e de s'engager dans des démarches pédagogiques innovantes centrées sur l'apprenant.e.

Dans le cas de l'apprentissage, les principaux avantages reconnus de l'utilisation de l'évaluation sont :

- L'apprentissage réflexif est favorisé par la nécessité, pour l'apprenant.e, d'argumenter et de commenter. De plus, les apprenant.e.s prennent conscience de leurs propres stratégies d'apprentissage ;
- Les apprenant.e.s développent des habiletés d'autoévaluation ;
- La motivation est stimulée pour diverses raisons : engagement dans le processus d'apprentissage, progression des apprentissages visible dans le temps ;
- Les apprenant.e.s développent une meilleure compréhension des résultats d'apprentissage attendus ;
- Les apprenant.e.s développent une attitude positive face à la critique ;
- Dans certains cas, l'utilisation de l'évaluation renforce la collaboration entre les pairs, entre apprenantes et apprenants et entre enseignant.e.s et apprenant.e.s.

L'ENSEIGNEMENT SENSIBLE AU GENRE (Gender-responsive)

Tel que le présente cette section, enseigner c'est notamment PLANIFIER, ANIMER-COACHER-ACCOMPAGNER et ÉVALUER. Les enseignant.e.s jouent un rôle central dans le processus d'apprentissage. Ces professionnel.le.s doivent donc appliquer une pédagogie qui tient compte de l'égalité de genres et être en mesure de développer des pratiques respectueuses de l'égalité des sexes, afin de pouvoir répondre efficacement aux besoins spécifiques des femmes et des hommes qui participent aux cours. Pour favoriser davantage d'inclusivité, un effort particulier doit être déployé pour rendre le matériel d'enseignement et les apprentissages le plus neutre possible, ainsi, il peut s'agir de choisir des exemples donnés en classe qui permettent aux filles et aux garçons de s'identifier aux situations à partir de leur propre réalité.

Bien souvent, les femmes demeurent sous représentées dans l'enseignement des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques. Elles subissent de la discrimination ou encore de jugements culturels ne reconnaissant pas leur potentiel de réussite. En conséquence, dans ces domaines, on constate une faible participation, de mauvais résultats et des taux d'abandon élevés. Cet écart entre les sexes restreint le nombre de femmes qui embrassent des carrières dans lesdits domaines, ce qui contribue à maintenir le cycle de la sous-représentation féminine, ainsi que la présence de modèles féminins pour les futures générations de femmes.

Les préjugés sexistes demeurent parfois répandus parmi les enseignant.e.s et constituent l'un des obstacles importants à la réalisation de l'égalité des genres, ces enseignant.e.s jouant un rôle crucial dans l'établissement des normes, de l'environnement de formation et de la gestion de la classe. La mise en place de développement professionnel continu des enseignant.e.s, portant sur la pédagogie attentive à l'égalité des genres améliorera la qualité et le caractère inclusif de l'enseignement. Les enseignant.e.s sont donc alors en mesure de développer et manifester des compétences et des attitudes leur permettant de répondre de manière adéquate aux besoins d'apprentissage des femmes et des garçons tout en utilisant des processus et pratiques qui tiennent compte de la diversité de genre en classe, en atelier, en laboratoire, lors des activités d'enseignement théorique et pratique, etc. Les stratégies d'enseignement doivent offrir l'égalité des chances de participation aussi bien pour les femmes que pour les hommes, et prendre également en compte les besoins individuels des apprenants, en particulier ceux des femmes.

4. CONCEPTION ET ÉLABORATION DES PROGRAMMES²⁹

Pour être en mesure de former des travailleuses et des travailleurs compétent.e.s, il est nécessaire de bien connaître les attentes et les exigences à leur égard, notamment les tâches réalisées actuellement sur le marché du travail, de même que celles qui seront réalisées à moyen et long termes. Les différentes étapes de l'analyse des besoins qualitatifs de formation permettent d'acquérir cette connaissance et compréhension des exigences. Toutefois, la conception et l'élaboration des programmes doit prendre en compte l'information recueillie et doit permettre qu'elle se traduise dans la détermination de compétences valides, cohérentes et significatives au regard des attentes et exigences exprimées. **Ce principe de transposition en compétences de l'information recueillie auprès du marché du travail est le fondement même de l'APC.** Pour cela, il faut que les personnes chargées de déterminer ces compétences soient en mesure de bien analyser l'information et le fasse selon un processus reconnu.



Les éléments présentés dans cette section sont à titre d'orientation/de cadrage de la démarche. En ce sens, il s'avère des exemples sur lesquels peuvent s'appuyer une réflexion. En conséquence, dans le cas des pays qui ont déjà une terminologie précise ou un schème d'implantation fonctionnel, cette section se veut informative. Pour les pays qui en sont à leur première expérience, ils pourront donc s'appuyer sur les paramètres présentés pour orienter leur choix. Il s'avère cependant important de souligner que quel que soit le choix de la méthodologie, ce sont les principes, les valeurs, les fondements qui déterminent s'il s'agit ou non d'APC. Un non-respect des valeurs de l'APC (par exemple, la non-implication des entreprises) met en cause la cohérence même du processus et de l'approche, même si ces derniers respecteraient en tous points toutes les autres étapes reconnues.

²⁹ Inspiré de ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE (2009). *Guides méthodologiques d'appui à la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation professionnelle.*

4.1 Comparaison des processus

À titre indicatif, sont ici présentées les principales étapes du processus de conception et d'élaboration de programmes, selon deux scénarios de mise en œuvre de l'APC au Canada. Les différences rencontrées le sont principalement en raison des modes de gestion des systèmes éducatifs, tel que présenté dans la section 1. La gestion en mode centralisé versus celle en mode décentralisé influence la mise en application de certaines pratiques ou l'adaptation de celles-ci. La comparaison des processus dans ce Cadre de référence a uniquement pour but de démontrer les étapes associées à chaque méthodologie, selon le contexte de gestion, ainsi que les nombreuses similitudes présentes. **L'objectif n'est pas d'imposer une méthodologie ou des étapes, mais de permettre la réflexion et le partage de bonnes pratiques.** Les similitudes présentes, rappelons-le, sont le résultat du respect des principes et valeurs de l'APC bien que les modalités de gestion territoriale pour s'y rendre puissent être différentes.

Tableau – 2 - Comparaison des processus d'élaboration et de conception des programmes de formation

PROCESSUS DE CONCEPTION ET D'ÉLABORATION DE PROGRAMMES	
EXEMPLE SELON LE MODE DE GESTION CENTRALISÉE	EXEMPLE SELON LE MODE DE GESTION DÉCENTRALISÉE
2. Études sectorielles : analyse du marché du travail (secteurs prioritaires, tendance, domaine en émergence, prévision, etc.) réalisée par des firmes externes.	1. Études sectorielles : analyse du marché du travail (secteurs prioritaires, tendance, domaine en émergence, prévision, etc.) réalisée par des firmes externes, parfois par les institutions elles-mêmes.
3. Détermination du métier ou de la fonction professionnelle.	2. Détermination du métier ou de la fonction professionnelle par l'institution elle-même.
4. Réalisation de l'AST.	3. Tenue d'une réunion du Groupe consultatif de programme (GCP) sous la responsabilité de l'institution.
5. Élaboration du rapport d'AST.	4. Élaboration du compte-rendu de rencontre du GCP sous la responsabilité de l'institution.
5. Validation du rapport par les participants à l'AST.	5. Partage et validation du compterendu du GCP sous la responsabilité de l'institution.
6. Élaboration du projet de formation : les référentiels (compétences, formation, évaluation).	6. Élaboration du programme de formation : contenu de formation et modalités d'évaluation sous la responsabilité de l'institution.
7. Élaboration des plans cadres de cours.	7. Élaboration d'un abrégé et profil de programme sous la responsabilité de l'institution.
8. Élaboration des plans de cours.	8. Élaboration des plans de cours sous la responsabilité de l'institution.

9. Élaboration des plans de leçon.	9. Élaboration des plans de leçon sous la responsabilité de l'institution (les enseignant.e.s).
10. Élaboration du matériel didactique par les enseignants.	10. Élaboration du matériel didactique par les enseignant.e.s sous la responsabilité de l'institution.

COMPARAISON DU PROCESSUS DE CONCEPTION DU PROGRAMME D'ÉTUDES

PROCESSUS D'ÉLABORATION DU PROJET DE FORMATION	PROCESSUS D'ÉLABORATION DU PROGRAMME D'ÉTUDE
<p>L'analyse des besoins de formation qualitatifs, tout particulièrement l'analyse de la situation de travail associée à un métier ou à une profession, apporte la majeure partie de l'information nécessaire à la conception du projet de formation. Cette information définit les exigences à l'entrée sur le marché du travail et elle permet ainsi d'établir le profil de la diplômée ou du diplômé.</p> <p>La conception du projet de formation consiste à :</p> <ul style="list-style-type: none"> déterminer, à partir de l'information obtenue, les compétences exigées pour exercer le métier ou la profession; structurer ces compétences à l'intérieur du projet de formation; valider, auprès de partenaires du marché du travail et de l'éducation, les compétences et la structuration du projet de formation. 	<p>L'analyse des informations recueillies lors du GCP, de même que de toutes sources de références additionnelles est confiée à l'équipe d'ingénierie de formation. Cette dernière prépare une proposition de programme d'études qui contient tous les renseignements pertinents pour la livraison du programme. Il englobe les éléments tels que les compétences développées, la description de la formation, le profil de l'emploi - le profil de sortie des diplômé.e.s, la structure du programme et les profils de cours rattachés au programme d'études. Les modalités d'évaluation, les seuils de réussite ainsi que les particularités liées à certaines accréditations ou à la réalisation des stages en milieu professionnel sont présentées.</p>

COMPARAISON AST – RÉUNION GCP

AST	RÉUNION GCP ^{30,31}
<p>L'AST sert à décrire les tâches et les opérations du métier étudié. Son but est de décrire de façon précise une profession, en vue de développer un programme d'études, selon les besoins du marché du travail. L'AST permet non-seulement une compréhension claire et précise de la profession, mais elle</p>	<p>Le GCP est un comité non décisionnel dont le mandat est consultatif, à formuler des avis ou à faire des recommandations sur les compétences recherchées dans le milieu professionnel. C'est ce groupe qui permet d'assurer l'adéquation du contenu du programme avec les exigences du marché du</p>

³⁰ Tiré de références en provenance de collèges canadiens, dont entre autres La Cité-
<https://www.collegelacite.ca/directives/pedagogique/ped-02#:~:text=Les%20comit%C3%A9s%20consultatifs%20jouent%20un,travail%20et%20de%20la%20com%20munaut%C3%A9>.

³¹ Tiré de COLLÈGES ET INSTITUTS CANADA (2017). *Academic Employer Connections in Colleges and Institutes: The Role of Program Advisory Committees*.

<p>permet à l'équipe d'élaboration du programme, d'établir des liens avec les employeurs, dans le domaine étudié.</p> <p>L'AST peut se réaliser par des rencontres, directement en entreprises, avec les professionnels du métier, ou en groupe (groupe de discussion), dans une salle de réunion, avec plusieurs professionnels du métier.</p> <p>L'AST vise à obtenir de l'information sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • La nature du travail, ses conditions d'exécution, les exigences d'entrée sur le marché du travail, les perspectives d'emploi et de rémunération. • Les tâches et les opérations effectuées par la personne qui exerce le métier ou la profession en cause. • Les conditions d'exécution de ces tâches et les critères de performance. • Le processus de travail en vigueur. • Les habiletés nécessaires et les comportements privilégiés dans le métier ou la profession. • Les particularités à prendre en compte pour la perspective genre et la place des femmes dans le domaine professionnel et les entreprises. 	<p>travail. Il permet de s'assurer que les diplômés du programme auront les compétences pour intégrer la profession. En conséquence, il joue un rôle-conseil quant à la pertinence des programmes actuels et au développement de nouveaux programmes d'études afin de répondre aux besoins émergents du marché du travail et de la communauté.</p> <p>Le GCP a, entre autres, les éléments de mandat suivants (selon l'institution d'appartenance) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informe des compétences techniques et professionnelles exigées par les employeurs; • Offre des suggestions quant aux nouvelles installations et aux technologies à utiliser en salle de classe et en atelier; • Informe au sujet des besoins futurs de main-d'œuvre; • Confirme, le cas échéant, que les compétences développées dans le programme sont conformes aux normes d'agrément ou à d'autres exigences réglementaires; • Offre d'autres recommandations relatives à l'amélioration du programme; • Donne son appréciation des compétences des diplômés. • Oriente les travaux en lien avec la mission et les politiques sur les fins approuvées par le Conseil d'administration; • Informe le Collège des changements qui s'opèrent sur le marché du travail; • Suggère de nouveaux créneaux de spécialisation afin de répondre aux nouvelles réalités professionnelles; • Participe au processus d'évaluation de programmes d'études au Collège; La consultation doit avoir lieu avant/durant le développement d'un nouveau programme OU à une fréquence donnée (tous les 3 ans, 5 ans) pendant la livraison du programme OU au besoin selon l'actualisation nécessaire
COMPARAISON CONCEPTION DU PROGRAMME D'ÉTUDES	
DÉTERMINATION DES OBJECTIFS ET STANDARDS	DÉTERMINATION DES OBJECTIFS ET NIVEAU DE RÉUSSITE
Les objectifs : Les objectifs déterminent les résultats attendus chez l'apprenant.e. C'est l'atteinte des objectifs et le respect des	Les objectifs : Les objectifs expriment un comportement qui est le résultat d'un apprentissage de l'apprenant.e. En ce sens, il est un dérivé d'un objectif préalable ou, si l'on

<p>standards qui assurent l'acquisition ou la maîtrise de compétences.</p> <p>Dans le contexte de l'élaboration et de la présentation officielle des programmes d'études, chaque objectif est formulé sous la forme d'une compétence et comprend un énoncé et des éléments.</p> <p>Les standards : Le standard correspond au niveau de performance considéré comme le seuil à partir duquel on reconnaît qu'un objectif est atteint. C'est l'atteinte des objectifs et le respect des standards qui assurent l'acquisition ou la maîtrise de compétences.</p>	<p>désire, une étape pour atteindre un objectif ultérieur. Il est toujours exprimé en fonction de l'apprenant.e et précise le comportement que ce dernier doit maîtriser.</p> <p>Le niveau de réussite : Le niveau permet de connaître le degré d'acquisition de connaissances ou d'habiletés d'un apprenant.e en vue de prendre une décision au regard de la sanction des études. Le niveau est fixé en fonction des attentes du marché du travail et des critères de performance précisés.</p>
COMPARAISON CONCEPTION DU PROGRAMME D'ÉTUDES	
CONCEPTION DES PLANS DE COURS	CONCEPTION DES PLANS DE COURS
<p>Le plan de cours est un outil de communication entre le personnel enseignant et les apprenant.e.s. Il contient une présentation du cours, une planification des séquences d'apprentissage, les modalités d'évaluation, une médiagraphie et toute autre information jugée pertinente par le département et l'enseignant.e. Un plan de cours doit respecter les normes prescrites dans le plan cadre de ce cours. Il s'agit d'un contrat entre l'enseignant.e et l'apprenant.e.</p>	<p>Le plan de cours est un document succinct sur la présentation des objectifs d'un cours et qui comprend, entre autres, des indications d'ordre méthodologique, des bibliographies, les modalités de participation au cours et les modalités d'évaluation des apprentissages. Il s'agit d'un contrat entre l'enseignant.e et l'apprenant.e.</p>

4.2 Relation entre ces étapes, les principes et les valeurs

Les principes et les valeurs présentés à la section 2 démontrent l'importance que les programmes de formation mis en œuvre soient calqués sur les besoins présents du marché du travail, que ces besoins soient observés par l'entremise des exercices de veille sectorielle ou par l'entremise des activités de consultation réalisées avec les entreprises (AST, comité ou groupe consultatif, etc.). Ils mettent aussi l'accent sur l'importance que le processus d'ingénierie de formation s'appuie sur les informations recueillies auprès des employeurs, et ce, que ce soit pour la détermination des compétences, les contextes de leur mise en œuvre ou encore les critères retenus pour les évaluer.

Les tableaux présentés au point 4.1 démontrent que ces principes et valeurs sont intégrés à toutes les étapes du processus de conception et d'élaboration des programmes. La présence du secteur privé est palpable, de même que la prise en compte de ses réalités (tâches et fonctions professionnelles, contexte de réalisation, critères de performance, réalités et spécificités environnementales, prise en compte de la perspective genre, etc.).

L'approche partenariale est mise de l'avant, de même que toutes les conditions d'adaptabilité et de flexibilité soutenant une plus grande accessibilité des apprenant.e.s. De plus, pour être en mesure de réaliser toutes ces étapes, les institutions impliquées dans le processus bénéficient d'une agilité de gestion leur permettant de contribuer à l'élaboration, mais également à la mise en œuvre subséquente de ces programmes de formation.

4.3 Description des compétences

Tel que précisé antérieurement, au Canada, la gestion de la mise en œuvre de la formation varie en fonction des provinces et des territoires concernés. Bien que les valeurs et les principes sous-jacents à l'APC guident cette mise en œuvre, quelques différences sont cependant observables sur le plan de la description des compétences. L'une de ces particularités territoriales est présentée brièvement dans cette section afin que le lecteur puisse en avoir une meilleure compréhension.

Rappelons que cette information est avant tout présentée afin d'orienter la réflexion et le cadrage de la démarche pour les pays qui en seraient à une première expérimentation de l'APC ou qui s'y intéresseraient. En conséquence, dans le cas des pays qui ont déjà une terminologie précise ou un schème d'implantation, le tout sera respecté sans que soit imposé les particularités ici présentées.

La détermination des compétences n'est pas, règle générale, chose facile. Elle s'effectue en franchissant différentes étapes qui ne constituent pas un processus linéaire et ne sont ni uniques ni universelles. Ces étapes sont :

a) L'analyse de l'information
Cette première étape permet de s'assurer que l'on dispose de toute l'information nécessaire et que chaque membre de l'équipe de conception du programme se soit approprié cette information convenablement
b) Le regroupement de l'information
Généralement, l'analyse de l'information permet de dégager certaines hypothèses de regroupement des données pouvant faire l'objet de compétences. Par exemple, l'information portant sur la réparation d'un appareil pourrait être regroupée pour éventuellement être traduite sous forme d'une seule compétence, soit « Réparer un... ». Par ailleurs, l'information portant sur la résolution de problèmes pourrait aussi mener à la définition d'une compétence du type « Résoudre des problèmes de... ». Pour être valides, ces différents regroupements doivent être significatifs, tant par rapport au contexte de travail que de formation.
c) La formation des compétences
Reste ensuite à trouver la bonne formulation pour décrire une compétence qui doit être observable, mesurable et représentative de l'exécution d'une tâche. C'est ainsi que les compétences peuvent être traduites en situation ou traduites en comportement.

LA FORMULATION DES COMPÉTENCES

i. COMPÉTENCE TRADUITE EN SITUATION

Correspond à une pédagogie plus ouverte, centrée sur le cheminement de la personne. La compétence traduite en situation présente une démarche dans laquelle s'inscrit une personne en vue d'un développement personnel et professionnel. Le choix de traduire une compétence en situation vise à favoriser particulièrement l'acquisition de compétences qui présentent une forte composante liée à des attitudes ou à des savoir-être tels que la communication interpersonnelle et le souci de l'éthique professionnelle. **Ce type de compétence contribue davantage au développement personnel et permet de mieux prendre en considération des dimensions profondes de la personnalité, des valeurs et des attitudes par exemple, des dimensions qui débordent du cadre des comportements bien circonscrits, faciles à prévoir et à observer.**

De plus, la compétence traduite en situation permet entre autres à l'apprenant de d'apprendre à évoluer dans des milieux particuliers, notamment à orienter des actions qui se situent dans des contextes variables où les résultats sont difficiles à normaliser. Compte tenu de ce qui précède et des différences individuelles, il est généralement impossible de s'assurer que toutes les personnes pourront arriver à des résultats d'apprentissage identiques.

ii. COMPÉTENCE TRADUITE EN COMPORTEMENT

Correspond davantage à une pédagogie formelle où la compétence détermine, au départ, les résultats attendus. La compétence traduite en comportement se prête surtout aux apprentissages faciles à circonscrire et pour lesquels on possède des données objectives. En formation professionnelle, cette technique s'applique particulièrement bien à la définition de comportements relatifs aux tâches ou aux productions propres à un métier (principalement les compétences particulières). **Elle permet de traduire une compétence en fonction d'actions observables et de résultats mesurables ainsi que de préciser, au départ, les actions et les résultats qui permettent de vérifier l'acquisition d'une compétence par un apprenant.e.** Enfin, la compétence traduite en comportement rend possible l'évaluation de la performance en fonction de conditions particulières et à partir de critères précis.

5. ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE³²

En APC, le cheminement de l'apprentissage s'amorce sur la base du bagage personnel de l'apprenant.e et s'enrichit de nombreux savoirs suscités par la mise en œuvre de stratégies d'enseignement adaptées. L'apprentissage est une démarche d'appropriation personnelle de l'apprenant.e et repose sur des ressources internes (cognitives, affectives et psychomotrices), mais également sur des ressources externes mises à sa disposition.

L'apprenant.e doit s'approprier et développer ses compétences à partir de ces ressources internes et externes, afin qu'il puisse évoluer à un niveau satisfaisant répondant aux exigences professionnelles de la fonction de travail choisie.

5.1 Planification³³⁻³⁴



De prime abord, puisqu'enseignement et apprentissage sont souvent associés, il est important de se poser la question **“Est-ce que l'enseignement garantit l'apprentissage d'un.e apprenant.e ?”** La réponse est **“non”** car selon le style d'enseignement mis en œuvre et les stratégies retenues par l'enseignant.e, il est possible que l'apprentissage soit faible, voire nul.

Un enseignement très théorique limite l'apprentissage. L'apprenant.e se limitera à répéter ce qui lui a été présenté, sans intégrer les savoirs et développer les habiletés et comportements appropriés. L'apprentissage de l'apprenant.e ne se résume pas uniquement à sa présence en salle de classe, en atelier, en laboratoire OU aux enseignements de l'enseignant.e.

L'apprenant.e apprend en lisant, en faisant des recherches sur Internet, en discutant avec ses pairs, en participant à des activités sociales, en réalisant une expérience en entreprise, en écoutant des reportages télévisés, en manipulant, en expérimentant, etc.

³² Adapté de AYLWIN Ulric (2000). *Petit Guide pédagogique*

³³ Inspiré de MICHAUD, Nathalie (2010), *Courants pédagogiques*.

³⁴ Inspiré de MINISTÈRE DE L'APPRENTISSAGE DE LA SASKATCHEWAN. *Chapitre 2 : Modèles, stratégies, méthodes et techniques d'enseignement*.

Le rôle de l'enseignant.e en APC consiste à créer des situations propices à l'apprentissage pour chaque apprenant.e. La prise en compte de la pédagogie sensible au genre est au cœur de la détermination des dites situations.

La vision de l'enseignement doit donc changer lorsque l'APC est adoptée, l'enseignant.e ne doit pas se limiter à posséder et à communiquer des savoirs ou à démontrer ses compétences, car son rôle en APC est de « **faire apprendre** ».

L'enseignant.e a la responsabilité de choisir des stratégies d'enseignement et des activités d'apprentissage adaptées aux

apprenant.es. L'enseignant.e doit aussi se soucier de vérifier ce que l'apprenant.e comprend et ce que l'apprenant.e apprend et de modifier ses stratégies d'enseignement au besoin.

En ce sens, la préparation de l'enseignant.e et la planification qu'il doit assumer en prévision d'une leçon sont essentielles en APC. L'enseignant.e doit, non pas investir toutes **SES ÉNERGIES À PRÉPARER LE COURS SOUS FORME DE DISCOURS**, mais investir et consacrer son temps à réfléchir aux stratégies et à la préparation des activités pour occuper le temps des apprenant.e.s, **pour que ce soit surtout elles et eux qui travaillent et soient actifs et actives pendant la formation.**

L'enseignant.e n'est plus uniquement un "diffuseur de connaissances", il doit accompagner l'apprenant.e, coacher, encadrer, accompagner, encourager, développer la confiance, motiver, etc.

LE COURS DOIT ÊTRE PRÉPARÉ EN FONCTION DES APPRENANT.E.S ET NON EN FONCTION DE L'ENSEIGNANT.E QUI ENSEIGNE. En conséquence, la planification de l'enseignement et des appuis à l'apprentissage est nécessaire pour soutenir la qualité de la formation.

La Figure 2 illustre les principales étapes d'une bonne planification de l'enseignant.e en prévision de la formation.

Figure – 10 – Étapes de la planification d'une leçon par l'enseignant.e

1. Analyser la documentation (curriculum, programme d'études, référentiel de formation), ainsi que les éléments de planification à long terme (horaire, distribution des cours, implication d'autres enseignant.e.s, etc.)

2. Définir le thème et les objectifs du cours : que vont apprendre les apprenant.e.s ? Que doivent-ils faire ? Quels comportements doivent-ils avoir ?

3. Définir précisément le contenu du cours.

4. Choisir les stratégies pédagogiques et activités d'apprentissage pour atteindre les objectifs identifiés (point 2).

5. Construction du plan de leçon par l'enseignant.e.

6. Prévoir l'organisation matérielle et logistique.

7. Réviser le plan de leçon en se posant les bonnes questions.

En complément de ces éléments est aussi proposée une liste de points de vérification pour soutenir l'enseignant.e dans son processus de préparation.

Figure – 11 – Résumé des éléments à vérifier de la part de l'enseignant.e lors de sa préparation

La planification et la révision du plan de leçon par l'enseignant.e

- Je prévois un accueil qui prépare un climat d'apprentissage propice.
- Je fais un retour sur la dernière séance de formation.
- J'expose la structure de la séance de formation : ce qui sera couvert, pourquoi, comment cela sera fait, les objectifs d'apprentissage visé, etc.
- Je vérifie ce que les apprenant.e.s connaissent déjà.
- J'explique, je démontre, je fais faire.
- Je questionne beaucoup et j'invite les apprenant.e.s à questionner.
- Je fais des démonstrations additionnelles en utilisant d'autres techniques ou mises en situation.
- Je me sers d'éléments visuels (projections, illustrations, objets, etc.).
- J'observe les réactions verbales et non verbales des apprenant.e.s – celles et ceux qui comprennent ou qui comprennent moins bien.
- Je me sers des silences pour faire réfléchir.
- Je fais faire et reprendre les exercices en modifiant le contexte. Je maximise la pratique des apprenant.e.s.
- J'utilise l'évaluation formative afin de noter le progrès des apprenant.e.s.
- Je reprends les explications, mais je le fais avec des moyens variés.
- Je conclus la leçon, je prévois une synthèse.
- J'annonce le contenu de la prochaine leçon et je clarifie les exercices à compléter de la part des apprenant.e.s, ainsi que les éléments préparatoires à faire.
- Globalement, ma leçon prend en compte les différences présentes chez les apprenant.e.s au niveau des styles d'apprentissage, des profils, de la perspective genre, etc.

5.2 Approche collaborative³⁵

L'APC est une approche qui met l'accent non pas sur la "livraison de cours", mais sur le développement des compétences.

Une approche de travail collaboratif, collectif et multidisciplinaire des enseignant.e.s est nécessaire. En favorisant le travail d'équipe des enseignant.e.s, cela garantit une planification globale de la mise en œuvre du programme d'études et ceci permet une meilleure articulation des compétences.

La création d'un comité de programme permet de réunir autour d'une même table une diversité d'expériences et de pratiques professionnelles dans des domaines liés au métier ou à la profession. Ceci contribue à l'efficacité du travail d'équipe et favorise le partage de différents points de vue et façons de faire, tout en permettant également d'avoir une vision du programme selon divers angles et schèmes de pensées. Bien qu'un.e enseignant.e ne soit pas un.e expert.e dans tous les domaines et pour toutes les compétences identifiées dans un programme, il doit avoir une vision globale du programme et une connaissance générale du contenu de chaque compétence.

D'adhérer à une "vision programme", plutôt que d'avoir une vision fragmentée par cours, garantit une cohérence et une progression des apprentissages de l'apprenant.e.

Quels sont les changements positifs mis en place dans la gestion d'un programme d'études, à la suite de la création d'un comité de programme ?

- Développement d'une vision globale et partagée du programme ;
- Compréhension commune du contenu de chaque compétence, particulière ou générale ;
- Travail multidisciplinaire des enseignant.e.s : les forces de chacun sont mises à contribution ;
- Développement des compétences de l'apprenant.e selon une approche concertée ;
- Valorisation du *co-teaching* ou d'approches collaboratives d'enseignement ;
- Partage des stratégies d'enseignement, des défis, des bonnes pratiques ;
- Présence d'une vision globale du programme, ce qui inclut la formation fondamentale et les disciplines contributives ;
- Etc.

³⁵ Adapté de AYLWIN Ulric (2000), *La différence qui fait la différence...ou l'art de réussir dans l'enseignement*

L'APC génère des changements sur le plan des approches d'enseignement, la vision de l'enseignant.e à titre de diffuseur de la connaissance est mise de côté au profit d'une valorisation d'une approche d'accompagnement et de coaching. Ce changement de pratiques est fortement soutenu par le travail collaboratif des enseignant.e.s et leur capacité de développer les relations entre les compétences d'un même programme.

5.3 Approche coaching et accompagnement³⁶

Dans les deux situations suivantes, les comportements de l'enseignant.e laissent entendre qu'il se considère l'agent.e principal.e de l'apprentissage :

L'enseignant.e se croit obligé.e, pour assurer « la qualité du cours », d'assumer seul.e la majeure partie des opérations intellectuelles;

L'enseignant.e croit que d'être actif.ve pendant son enseignement, garantit que les apprenant.e.s l'écoutent et comprennent.

Globalement, l'enseignant.e s'illusionne ! L'enseignant.e s'imagine qu'en pensant, les apprenant.e.s pensent aussi ou encore qu'en expliquant bien les apprenant.e.s entendent bien. Cette façon de faire est radicalement à l'opposé de ce que préconise l'APC.

L'enseignant.e "coach.e et accompagnateur.trice" favorise la réflexion et le dépassement de l'apprenant.e, en plus de lui permettre de mieux se connaître et de reconnaître ses atouts et ses défis.

L'enseignant.e ne se substitue pas à l'apprenant.e, il agit à titre de facilitateur.trice en utilisant et diversifiant les stratégies pédagogiques à sa disposition. Ces stratégies sont des outils indispensables lui permettant d'agir efficacement dans différentes situations d'apprentissage.

Les théories de l'apprentissage cognitivistes et constructivistes sur lesquelles repose l'APC préconisent au contraire un rôle actif de l'apprenant.e, alors que le rôle de l'enseignant.e est d'être un.e coach.e et un.e accompagnateur.trice du processus d'apprentissage de l'apprenant.e.

³⁶ Inspiré de LASNIER, François. (2000). *Réussir la formation par compétences*.

5.4 Mise en application des stratégies pédagogiques³⁷⁻³⁸

Une stratégie pédagogique peut se définir comme l'ensemble des moyens, des outils, des activités, des ressources utilisés pour adapter une méthode pédagogique donnée au contexte de formation rencontré.

Le contexte de formation doit prendre en considération entre autres le milieu, les enjeux, les caractéristiques des apprenant.e.s (profil, nombre, parcours, réalités particulières des apprenantes, etc.), les ressources présentes, les objectifs d'apprentissage, le temps, etc. Pour l'enseignant.e, il ne suffit donc pas de faire une simple sélection de la méthode en tant que telle, il doit aussi prendre en compte les facteurs cognitifs, sociaux, économiques, culturels, etc. qui soutiennent la réussite de l'apprentissage de l'apprenant.e.

De plus, choisir une stratégie pédagogique demande également à l'enseignant.e de s'interroger sur les stratégies d'apprentissage des apprenant.e.s, de mettre en application une pédagogie sensible au genre³⁹. En conséquence, de mettre en application une stratégie pédagogique en APC demande à l'enseignant.e d'aborder la situation d'enseignement et d'apprentissage d'une manière holistique.

Les stratégies pédagogiques sont classifiées en quatre grandes catégories, selon la perspective de l'enseignement :



Les stratégies magistrales



Les stratégies de travail individuel



Les stratégies interactives



Les stratégies socioconstructivistes

³⁷ Inspiré de LASNIER, François. (2000). *Réussir la formation par compétences*.

³⁸ Inspiré de TREMBLAY-WRAGG, Émilie, Carole RABY et Louise MÉNARD (2019). *La diversification des stratégies pédagogiques à l'université : quelques exemples d'application en salle de classe*.

³⁹ Inspiré de FORUM DES ÉDUCATRICES AFRICAINES, <http://fawe.org/fr/nos-programmes/les-interventions/pedagogie-sensible-au-genre/#:~:text=Doter%20les%20enseignants%20de%20connaissances,sensibles%20au%20genre%20en%20classe>.

En raison de la multitude de stratégies présentes, mais surtout de celles qui doivent être valorisées dans un contexte d'APC, un échantillon est présenté dans les pages suivantes. Les stratégies pédagogiques identifiées sont directement en relation avec les principes et valeurs de l'APC, elles reposent donc principalement sur le travail individuel, les activités interactives ou encore celles valorisant le socioconstructivisme. Ces stratégies peuvent être mises en œuvre soit dans le cadre de la formation en présentiel ou, encore, dans le contexte de la formation à distance. Il est également possible de combiner plus d'une stratégie, et ce, en fonction du profil des apprenant.e.s, de leurs réalités, de la nature du contenu de formation, etc.

Les méthodes et stratégies présentées dans le tableau-3 reposent essentiellement sur l'interactivité et le socioconstructivisme, bien que dans certains cas, une approche individuelle puisse être valorisée. Elles permettent de mettre en œuvre des situations d'apprentissage qui encouragent, voire qui reposent, sur l'implication active des apprenant.e.s, soit pour assimiler les connaissances et compétences, soit pour les développer ou encore les consolider.

Ces méthodes soutiennent et prouvent d'ailleurs que la connaissance n'est pas unilatéralement transmise de l'enseignant.e à l'apprenant.e, mais se construit, ce qui est, rappelons-le, le fondement de l'APC. L'apprenant.e impliqué.e dans ce type de démarche s'engage, collabore, interagit avec la matière, l'enseignant.e, ses pairs. Toutes et tous sont engagé.e.s dans le processus de formation. Cette interaction peut prendre plusieurs formes telles que présentées dans les quelques exemples retenus dans le tableau-3.

Enseigner de manière interactive implique également de créer des moments et des espaces d'échange, de partage, de collaboration. Dans le contexte de la formation en présentiel, la réalité évolue différemment de celle de la formation à distance, la dynamique de groupe étant grandement influencée. Bien que la formation à distance ouvre une immensité d'accès à la formation et soutienne l'accessibilité, elle présente également certains défis ou éléments de réflexions additionnelles pour l'enseignant.e qui doit prendre en compte de nouvelles méthodes et stratégies.

Tableau – 3 – Différentes stratégies pédagogiques préconisées en APC⁴⁰⁻⁴¹

STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES	OBSERVATIONS
<p>1. Apprentissage par problèmes L'approche par problèmes ou l'apprentissage par problèmes permet de confronter l'apprenant.e à des problèmes signifiants, réels ou fictifs (mais inspirés de la réalité du travail) dans le but de développer ses capacités de résolution de problèmes. L'apprenant.e peut travailler seul.e, en duo ou en petites équipes. L'enseignant.e agit à titre d'accompagnateur.trice afin de susciter la réflexion, la recherche de pistes de solutions, etc. sans proposer les solutions aux apprenant.e.s. Les apprenant.e.s peuvent travailler à la recherche de solutions pendant quelques heures, voire pendant quelques jours ou quelques semaines, selon la complexité du problème présenté. Ce travail peut se réaliser seul ou en équipe, ce qui dans ce dernier cas développe également les habiletés de communication, de travail d'équipe, etc.</p> <p>La résolution d'un problème demande aux apprenant.e.s de suivre une démarche systématique : lire le problème et définir les termes, analyser le problème, identifier les connaissances à acquérir, classer ces connaissances, établir des priorités de recherche, avancer des hypothèses et les valider, documenter ses propos, etc. L'étude individuelle est également sollicitée, même si l'exercice peut se réaliser en groupe.</p> <p>Cette stratégie peut se combiner à un exposé, à un travail en groupe, à des exercices, à une étude de cas ou un encadrement individuel/de groupe.</p>	<p>Méthode qui permet une application des connaissances dans un contexte réel ou s'inspirant de la réalité du travail. Favorise un apprentissage par les pairs et permet une rétroaction et un coaching de l'enseignant.e. L'enseignant.e doit éviter la déviation des objectifs, lorsqu'il assure l'encadrement des apprenant.e.s.</p>
<p>2. Remue-méninge Le remue-méninge permet une génération d'idées qui stimule la réflexion créative lors de la recherche de solutions pour un problème donné. Il s'agit de produire le plus d'idées possible dans un minimum de temps sur un thème donné, et ce, sans critiquer et sans juger. Cette méthode de recherche d'idées en groupe privilégie la quantité d'idées, la spontanéité et l'imagination.</p>	<p>Surtout utilisé pour le démarrage de projets. Utiliser dans un groupe restreint d'apprenant.e.s pour soutenir l'efficacité de la stratégie et la participation.</p>

⁴⁰ Inspiré de CHAMBERLAND, G., LAVOIE, L. MARQUIS, D. (1995). *20 formules pédagogiques*.

⁴¹ Inspiré de INSTITUT NATIONAL DE SANTÉ PUBLIQUE DU QUÉBEC (2011). L'approche par compétences : Un levier de changement des pratiques en santé publique au Québec

<p>3. Coaching entre pairs Dans une situation de <i>coaching entre pairs</i>, les apprenant.e.s apprennent l'un de l'autre. Le.la <i>coach</i> est en relation directe avec le ou les apprenant.e.s <i>coachés</i> et doit donc mettre à contribution ses habiletés et ses connaissances. Il-Elle doit donc également être en mesure de juger de la performance (connaissances et habiletés) de ses pairs afin de leur fournir l'appui nécessaire. Le.la <i>coach</i> utilise ses expériences ou ses forces en mettant également à contribution ses pairs. Grâce à cette méthode, les apprenant.e.s ont la possibilité d'apprendre non seulement de leurs erreurs, mais également de leurs forces. De plus, l'alternance du rôle de <i>coach</i> entre les apprenant.e.s permet de développer chez celles-ci et ceux-ci l'aptitude à se concentrer sur le problème à identifier et l'action à entreprendre. Cette méthode permet autant au <i>coach</i> qu'au <i>coaché</i> d'évoluer vers un changement positif.</p>	<p>Méthode qui est axée sur la recherche et la mise en application de ses solutions propres – permet le développement de l'autonomie de l'apprenant.e. L'enseignant.e doit lui-même assurer un rôle de coach à l'apprenant.e qui assume cette responsabilité, afin d'éviter la dérive.</p>
<p>4. Démonstration Exécution d'actions et d'opérations de la part de l'enseignant.e devant les apprenant.e.s ou de la part des apprenant.e.s devant leurs pairs. Permet d'illustrer un principe, un processus ou un mouvement quelconque. La démonstration consiste le plus souvent en la présentation de ressources telles que des maquettes, des appareillages divers, d'une technique appliquée ou d'un processus, des films, des diaporamas, etc. Lors de la démonstration, l'enseignant.e peut questionner les apprenant.e.s de sorte à souligner les points importants de la démonstration. À la fin, un résumé de la démonstration pourra être fait et, si désiré, la démonstration pourra être refaite par les apprenant.e.s (l'un ou l'ensemble).</p>	<p>La démonstration est plus difficilement applicable avec de grands groupes. Elle ne convient pas non plus à l'utilisation de matériel ou d'objets trop petits. La démonstration n'est pas une stratégie complète en soi, elle requiert des activités complémentaires pour favoriser l'apprentissage (pratique, manipulations de l'apprenant.e, lecture, etc.).</p>
<p>5. Enseignement par les pairs Stratégie pédagogique dans laquelle un savoir, un savoir-faire ou un savoir-être est transmis par des apprenant.e.s d'un groupe ou par un membre d'une équipe de travail, au lieu que ce soit l'enseignant.e qui assure l'enseignement.</p>	<p>Peut amener certains apprenant.e.s à considérer qu'ils n'ont pas reçu un enseignement aussi valable que celui qui aurait été donné par l'enseignant.e. En conséquence, l'enseignant.e doit appuyer l'apprenant.e et l'encadrer pour que l'expérience soit couronnée de succès. Cette stratégie peut mieux fonctionner dans une petite équipe de travail, le nombre d'auditeurs.trices étant limité. Ceci diminue également le stress de l'apprenant.e responsable d'assurer l'enseignement</p>

<p>6. Études de cas Méthode qui consiste à proposer à un petit groupe (ou à un apprenant.e) un problème à résoudre dans un domaine de spécialisation donné et à le guider dans la résolution de ce problème. Le but premier de cette méthode est d'inciter les apprenant.e.s à s'engager dans des démarches de résolution de problèmes et de favoriser ainsi l'assimilation de ces démarches. Le rôle de l'enseignant.e consiste alors à diriger la discussion dans le sens de l'exécution des étapes de la résolution d'un problème.</p>	<p>Méthode qui permet une application des connaissances dans un contexte réel ou s'inspirant de la réalité du travail. Favorise un apprentissage par les pairs et permet une rétroaction et un coaching de l'enseignant.e. Peut amener l'apprenant.e à généraliser à outrance à partir de situations particulières s'il ne parvient pas à se dégager du cas étudié. Méthode qui repose sur la cohésion du groupe et des qualités d'animation de l'enseignant.e.</p>
<p>7. Jeux éducatifs Méthode d'enseignement dans laquelle des activités d'apprentissage sont créées dans le cadre de jeux déjà existants ou inventés pour la circonstance. La compétition suscitée alors chez les joueurs-joueuses (les apprenant.e.s) les stimule et rend plus agréables les activités d'apprentissage.</p>	<p>La conception et la production de jeux sur mesure, répondant aux objectifs d'apprentissage, exigent beaucoup de temps, et des habiletés particulières. L'enseignant.e doit bien gérer le groupe pour éviter la compétition malsaine entre les apprenant.e.s. Celle-ci se fait au détriment de l'apprentissage.</p>
<p>8. Jeux de rôles Méthode d'enseignement qui consiste à simuler une situation (inspirée d'un contexte réel du métier) dans laquelle des relations interpersonnelles ont lieu et à faire assumer, dans le cadre de cette situation, différents rôles en vue d'une observation de la part de l'enseignant.e. Le jeu de rôles se distingue de la simulation par le caractère subjectif de la vision qu'on propose de la réalité. L'apprenant.e interprète un rôle de façon spontanée et a une grande liberté d'action quant à la manière d'interpréter le rôle. Dans la simulation, il y a un souci de compréhension objective, dans le jeu de rôles, c'est le domaine des perceptions et donc, de la subjectivité.</p>	<p>Le jeu de rôles exige beaucoup de temps autant pour la préparation que pour la réalisation. Il peut dégénérer en véritables débats idéologiques guidés par l'émotion. Peut être compromis par le refus ou la réticence de certain.e.s à participer, d'où la nécessité d'avoir un.e enseignant.e possédant de bonnes habiletés d'animation.</p>
<p>9. Mentorat Tout comme que le <i>coaching</i>, le mentorat est une relation d'accompagnement de personne à personne. Généralement, le mentor est un.e apprenant.e qui possède déjà des habiletés et des compétences et qui agit auprès d'un.e autre apprenant.e dont les habiletés et les compétences sont moindres (par exemple : un apprenant.e qui a développé de bonnes habiletés pour une technique, peut agir à titre de mentor d'un.e apprenant.e qui connaît plus</p>	<p>L'utilisation du mentorat exige une bonne préparation des apprenant.es de la part de l'enseignant.e. Autant le.la mentor que le.la mentoré.e doivent bien en comprendre les objectifs. Le mentorat suscite le</p>

<p>de difficultés). L'apprenant.e mentor doit démontrer du respect pour le.la mentoré.e et être prêt à partager ses connaissances. Le.la mentoré.e pour sa part doit avoir une conception positive du mentorat et être prêt.e à recevoir les conseils, les connaissances, l'accompagnement que lui propose son.sa mentor (en l'occurrence un.e autre apprenant.e). L'utilisation pédagogique du mentorat doit se définir en fonction d'objectifs d'apprentissage précis et être bien encadrée par l'enseignant.e.</p>	<p>développement de l'autonomie de la personne, y compris vis-à-vis du mentor.</p>
<p>10. Méthodes orientées sur la discussion Méthode d'enseignement dans laquelle des apprenant.e.s sont amené.e.s, sous la direction d'un.e animateur.trice (un.e autre apprenant.e ou l'enseignant.e), à agir les un.e.s avec les autres en vue de partager leurs connaissances ou d'émettre leurs opinions sur un sujet donné.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Table ronde (discussion classique) : regroupe de cinq à douze apprenant.e.s qui échangent sur un sujet donné, partagent leurs opinions, leurs pratiques, leurs idées, etc. selon la nature du sujet de discussions présenté (et les objectifs souhaités d'apprentissage); - Débat : deux groupes d'un nombre restreint d'apprenant.e.s sont formés et ont à défendre des points de vue différents en présence des autres apprenant.e.s. À la fin du débat, l'animateur.trice propose une synthèse; - Buzz-session, les apprenant.e.s sont divisé.e.s en plusieurs sous-groupes et discutent d'un sujet donné durant un temps limité. Les résultats de la discussion de chaque sous-groupe sont ensuite présentés à tout le groupe par chacun des rapporteurs.euses identifié.e.s dans chaque sous-groupe. Ensuite, une discussion générale peut avoir lieu ainsi qu'une synthèse; - Forum : des présentateurs.trices, conférenciers.cières ou expert.e.s font un exposé sur un sujet donné. Les apprenant.e.s sont ensuite invité.e.s à questionner. Le tout est généralement suivi d'une synthèse. 	<p>La réussite des activités orientées sur la discussion repose beaucoup sur les habiletés de communication de l'enseignant.e, qui agit à titre d'animateur.trice dans certaines circonstances. Il y a un risque de dévier des objectifs poursuivis et d'avoir peu d'interaction.</p> <p>En revanche, lorsque bien gérée, ces méthodes favorisent le partage et la consolidation des connaissances grâce à une participation active des apprenant.e.s. De plus, les discussions libres sont encouragées</p>
<p>11. Projet L'approche projet permet de placer l'apprenant.e face à des difficultés qu'il.elle doit surmonter ou encore des problèmes qu'il.elle doit résoudre. Ceci fait en sorte que l'apprenant.e est confronté.e à des contenus à comprendre, définir, assimiler, réutiliser. L'apprenant.e doit également élaborer, concevoir, analyser, synthétiser, etc. L'approche projet permet le passage d'une séquence traditionnelle (cours, exercices, contrôle), à une séquence inversée (confrontation à un défi - recherche d'information (auto-formation) – solution). L'enseignant.e a ici un rôle d'accompagnement. Il.Elle est là pour apporter des outils variés et discuter avec les apprenant.e.s de la méthodologie, organiser les apprentissages</p>	<p>Le projet est une stratégie pédagogique d'intérêt étant donné son caractère global et contextuel. Il permet également le développement des habiletés de travail autonome, mais également celles du travail de groupe. Il favorise la communication et les échanges interpersonnels. Si un ou plusieurs groupes, voire tous, n'aboutissent pas à une solution, il faut</p>

<p>nécessaires à la réalisation du projet, aider à régler les problèmes de fonctionnement des groupes, s'assurer de l'aboutissement du projet et de sa présentation et s'assurer enfin que tous les points pédagogiques ont été traités.</p>	<p>s'assurer que les apprenant.e.s prennent conscience qu'il y a des problèmes qui peuvent dépasser leurs compétences. L'enseignant.e doit placer des échéances et des contraintes, afin que tous les apprenant.e.s soient impliqués.e.s.</p>
<p>12. Simulations Cette méthode vise à recréer en classe une situation représentant la réalité de manière objective et à laquelle l'apprenant.e pourrait être confronté.e. La simulation permet aux apprenant.e.s de mettre en pratique leurs habiletés et leurs apprentissages dans un environnement plus encadré que dans le jeu de rôle. Selon la nature de la simulation, l'apprenant.e peut parfois observer les conséquences des décisions qu'il a prises. Dans certains cas, on combinera les caractéristiques des simulations à celles des jeux éducatifs pour susciter davantage l'intérêt de l'apprenant.e.</p>	<p>Il existe un risque de simplification de la réalité ou dans des simulations trop complexes, une certaine confusion et un manque de confiance peuvent être observés chez l'apprenant.e. Certain.e.s apprenant.e.s peuvent demeurer ancré.e.s à des situations très spécifiques et limitatives plutôt que de développer leur habileté à analyser la situation globale et à prendre du recul. La conception et la production de simulations sur mesure supposent certaines habiletés particulières de l'enseignant.e et nécessite beaucoup de travail.</p>
<p>13. Immersion en milieu de travail Outre le conventionnel stage de formation pratique qui permet aux apprenant.e.s de mettre en pratique, en situation réelle de travail, les connaissances acquises pendant la formation, de lui permettre de confronter ses connaissances théoriques aux pratiques réelles, de découvrir différents aspects du travail difficilement réalisables en contexte de formation, etc., il est possible de planifier de courtes sessions d'immersion en milieu de travail. Ces expériences sont habituellement de courte durée (quelques heures, journées, voire une semaine), peuvent être en alternance avec des blocs de formation en institution ou peuvent se réaliser avec un nombre limité d'apprenant.e.s (alternance des apprenant.e.s aux sessions d'immersion), etc. Ces brèves immersions en milieu de travail donnent une dimension pratique à la formation, mais soutiennent également la signifiante de certaines compétences prévues dans le programme de formation. L'immersion permet à l'apprenant.e une orientation additionnelle dans la profession et lui permet de mieux se situer dans son choix de carrière. Elle lui permettra également de découvrir ses forces, mais également ses lacunes, et pourra par la suite orienter ses efforts vers les apprentissages pertinents pour palier à ces lacunes.</p>	<p>Ouverture sur la vraie vie professionnelle. Occasion d'appliquer ses connaissances et ses acquis en situation réelle et de jauger ceux-ci. Exige un investissement de temps et d'effort pour l'institution de formation qui doit assumer beaucoup de coordination, mais également pour l'entreprise ou l'organisation (espace de travail, superviseur.e, tâches confiées, etc.) qui accepte d'accueillir les apprenant.e.s et contribuer à leur formation.</p>

Plusieurs des méthodes et stratégies présentées dans le tableau-3 peuvent être mises en application et ne sont pas influencées par la distance, car elles sont des stratégies pédagogiques interactives. En revanche, il n'est pas possible à distance de créer des espaces physiques de rencontre de groupe de façon instantanée, comme ce serait le cas en mode présentiel. En conséquence une infrastructure numérique adaptée, flexible et stable qui servira de lieu de réunion, aussi bien des apprenant.e.s avec les enseignant.e.s qu'entre les pairs doit être prévue. Grâce à la panoplie d'outils technologiques présents, il est possible d'adapter techniquement ces stratégies à la distance, d'autant plus qu'elles misent sur l'interactivité et qu'elles offrent maintenant la possibilité de créer des salles de travail entre petits groupes durant les présentations virtuelles.

Les stratégies et enjeux en formation à distance

Mettre en place une stratégie pédagogique basée sur l'interactivité peut, à première vue, s'avérer un défi dans un environnement de formation à distance si l'enseignant.e ne possède pas les habiletés nécessaires ou les compétences nécessaires au virage technologique et à l'adaptation demandés. Un autre défi ou enjeu de taille est celui de l'engagement que cela demande aux enseignant.e.s, mais aussi aux apprenant.e.s, en raison de la modification radicale de la nature de la relation éducative. En effet, la motivation, l'implication et l'engagement ne reposent pas uniquement sur la présence des outils techniques, il faut aussi que l'enseignant.e. de même que l'institution de formation soient conscients que certains paradigmes peuvent être déterminants.

Bien que l'évolution de la qualité de la formation à distance soit marquante au cours des dernières années, la conception que l'on s'en fait n'est toujours pas la même que celle accordée à la formation en présentiel. Certain.e.s choisissent la formation à distance pour la flexibilité qu'elle donne et l'opportunité de l'allier à des activités personnelles (rôles parentaux, rôles professionnels dans un emploi à temps partiel, etc.). Le choix de cette option traduit le souhait de suivre la formation à son rythme de manière plus individualisée afin de la faire coïncider avec son planning personnel.

En ce sens, le choix de la formation asynchrone, peut laisser penser qu'il y a une certaine dépersonnalisation, voire anonymisation de l'activité d'apprentissage. La perception du parcours solitaire, bien qu'un facteur motivationnel dans certains cas, peut représenter un enjeu menant au décrochage pour d'autres. Mettre en place une stratégie basée sur l'interactivité doit donc se faire de manière réfléchie à la lumière du contexte et des objectifs de la formation à donner. Il faut également communiquer à l'avance sur la manière dont la formation sera dispensée afin que les apprenant.e.s fassent un choix éclairé et soient davantage préparés.

Bien que l'évolution de la qualité de la formation à distance soit marquante au cours des dernières années, la conception que l'on s'en fait n'est toujours pas la même que celle accordée à la formation en présentiel. Certain.e.s choisissent la formation à distance pour la flexibilité qu'elle donne et l'opportunité de l'allier à des activités personnelles (rôles parentaux, rôles professionnels dans un emploi à temps partiel, etc.). Le choix de cette option traduit le souhait de suivre la formation à son rythme de manière plus individualisée afin de la faire coïncider avec son planning personnel.

Dans le but d'appuyer la réflexion au regard de l'utilisation des outils de formation à distance, le Tableau-4 présente des méthodes ou outils pouvant être valorisés dans un contexte de formation à distance. Ces mêmes outils peuvent être également combinés aux stratégies et méthodes mises en application dans le contexte de la formation en présentiel, comme ils peuvent également être utilisés directement dans le cadre d'un enseignement présentiel dans lequel on souhaiterait développer les habiletés liées à l'utilisation des TIC.

Tableau – 4 – Divers outils proposés dans un contexte de formation à distance en APC

OUTILS	OBSERVATIONS
<p>1. Le forum de discussion</p> <p>Le forum de discussion dans le cadre d'une formation à distance repose sur les mêmes principes que ceux décrits dans le contexte d'un forum réalisé en présentiel. Dans le cas de la formation à distance, le forum de discussions réunit un groupe d'utilisateurs.gères et leur permet d'échanger en ligne, en mode asynchrone (en temps différé), des messages en mode texte.</p> <p>La plupart des forums sont organisés en thèmes de discussion. Dans ces forums les apprenant.e.s explorent en collaboration une idée, un concept ou une théorie ou encore doivent répondre à des questions en présentant des arguments ou des opinions sur le thème présenté. Ces thèmes sont développés en fils de discussion et affichés selon la dynamique des échanges en réponse au message principal.</p> <p>L'enseignant.e qui a pour intention pédagogique de mettre en place une stratégie d'apprentissage collaboratif⁴² valorisant le forum de discussions, devra planifier le développement de thèmes qui demande aux apprenant.e.s d'explorer en collaboration une idée, un concept ou une théorie ou encore la prise de position sur une thématique donnée.</p>	<p>La création de communautés virtuelles d'apprentissage qui évoluent ensemble vers un but commun est un des principaux avantages du forum de discussion.</p> <p>Le forum de discussion peut favoriser chez l'apprenant.e si le forum est encadré: une meilleure communication écrite; le développement de capacité de raisonnement, d'analyse, de synthèse et d'argumentation; les prises de décision et le développement de l'autonomie; la capacité à travailler en collaboration avec ses pairs, dans un contexte virtuel; l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs; l'ouverture d'esprit; le sens de l'éthique.</p> <p>Il faut faire attention à la dispersion des idées et aussi mettre en place des stratégies (suivi, récapitulation, résumés, synthèse des idées, etc.) de convergence. Un autre inconvénient est la surcharge des messages. L'évaluation de la participation des apprenant.e.s implique une analyse qualitative et s'applique difficilement au grand groupe.</p>
<p>2. Visioconférence et outil de clavardage</p> <p>La visioconférence est caractérisée par la capacité de transmettre en temps réel et interactivement l'information visuelle et auditive d'un.e émetteur.trice (généralement l'enseignant.e) vers un ou plusieurs auditeurs.trices (généralement les apprenant.e.s) situé.e.s à distance. Cet outil permet une communication synchrone, ainsi que le partage d'écrans (visibilité d'un document par toutes et tous, des ajouts de textes et de notes, possibilité de visiter un site WEB en temps réel, etc.). L'enseignant.e peut donc prévoir des</p>	<p>L'accessibilité est un des grands avantages de la visioconférence, de même que l'interactivité possible en raison du son et de l'image en mode synchrone.</p>

⁴²Inspiré de WALCKIERS, Marc et Thomas DE PRAETRE (2004). *L'apprentissage collaboratif en ligne, huit avantages qui en font un must.*

<p>activités, des discussions en direct ou encore valoriser le questionnement, comme il le ferait dans un contexte d'enseignement en présentiel. Plusieurs stratégies valorisées en présentiel sont également ici valables pour maintenir l'attention et l'intérêt des apprenant.e.s.</p> <p>D'autres outils tels que le clavardage (<i>chat</i>) peuvent se greffer pour le transfert de fichiers ou l'enrichissement des échanges. Le clavardage est un outil de communication synchrone qui permet une interaction en simultanée entre les usagers.gères. Il est possible de visualiser en direct les messages transmis par les autres apprenant.e.s ou l'enseignant.e et d'y répondre tout de suite. Cet outil convient bien aux échanges nécessitant une rétroaction immédiate entre membres d'un groupe restreint.</p>	
<p>3. Le Wiki</p> <p>Un wiki est un outil d'édition qui permet, à une communauté virtuelle d'apprentissage, une écriture collaborative de documents par le biais d'une communication asynchrone. Toute modification apportée au document est systématiquement archivée dans une base de données avec la date de modification et le nom de l'auteur.e. Ainsi, il est possible d'observer l'évolution de chaque page et de se rendre compte de la contribution de chaque membre de la communauté virtuelle. Le wiki met en marche une intelligence collective et permet de décentraliser le savoir et les pouvoirs. Apprenant.e.s et enseignant.e.s sont engagé.e.s dans une sorte de découverte d'un espace qui se construit par interaction. Le recours au wiki s'inscrit dans un parcours évolutif. Le wiki offre la possibilité de créer et d'enrichir collectivement des connaissances sur un sujet donné à partir d'un environnement Web.</p>	<p>Le caractère collaboratif de cet outil propose à l'apprenant.e une nouvelle façon de s'investir dans son apprentissage.</p> <p>Le wiki possède des faiblesses : contenu étant modifiable il y a un risque de mauvaise manipulation et donc de perte d'information; se construit au fur et à mesure et manque quelquefois de structure; peut y avoir un problème de droit d'auteur.e, à qui appartient le document? un mauvais encadrement du groupe de la part de l'enseignant.e peut entraîner des résultats médiocres et une très faible participation.</p>
<p>4. Le blogue</p> <p>Un blogue est un outil d'édition qui permet de créer une sorte de journal de bord en ligne. Le blogue est constitué de textes ou d'éléments médiatiques ou d'hyperliens publiés à un rythme régulier (quotidien en général). Certains enseignant.e.s utilisent le blogue comme support de cours. Le blogue peut sembler être un outil individuel, mais au même titre que le wiki et le forum de discussion, il entraîne une dynamique d'échange, de débats et de réflexion. C'est un outil de partage d'idées qui peut favoriser le travail collaboratif et la construction de projets coopératifs.</p>	<p>Le blogue permet de développer l'expression écrite et le sens critique. Il développe l'autonomie et engage les apprenant.e.s à l'écoute de points de vue différents des leurs.</p> <p>Certains inconvénients du blogue : toutes les informations consignées ne peuvent être modifiées; la mise à jour doit se faire régulièrement afin que le blogue ne tombe pas dans l'oubli; l'information est éparpillée.</p>

<p>5. Partage de vidéos (You Tube)</p> <p>YouTube est un service de partage de vidéos qui permet aux utilisateurs.trices d'envoyer des fichiers vidéo sur le site, d'en télécharger et de les visualiser. YouTube offre également la possibilité de commenter ces vidéos à travers des conversations qui généralement sont reliées à des blogues. Dans un contexte pédagogique, il est possible de limiter l'accès à un groupe donné par l'exigence d'un mot de passe pour accéder aux vidéos.</p>	<p>L'intérêt de cet outil est la possibilité de diversifier les moyens d'acquisition de connaissances. En revanche, cette technologie est généralement un complément au cours de nature plus magistrale.</p>
<p>6. Portfolio électronique (E-portfolio)</p> <p>Le portfolio version numérique E-portfolio joue le même rôle que le portfolio conventionnel. Il est une collection informatisée « d'objets » qui montre l'histoire d'apprentissage d'un.e apprenant.e. Il rassemble les résultats de ses acquis et apprentissages, de ses expériences professionnelles, de ses productions et de toute autre trace pertinente de ses réalisations qui font foi de sa compétence. La collection se présente sous forme de textes, de productions ou de multimédias.</p> <p>Le E-portfolio permet à l'enseignant.e de mieux comprendre les différences individuelles et ainsi d'adapter son enseignement aux apprenant.e.s. Il peut également entraîner la communication entre l'enseignant.e et l'apprenant.e et renforcer la collaboration. Les résultats des travaux et des réflexions des apprenant.e.s permettent à l'enseignant.e de réfléchir sur ses propres pratiques pédagogiques et ainsi, l'amener à faire des ajustements ou revoir ses stratégies, si nécessaire. Finalement, il permet à l'enseignant.e de s'engager dans des démarches pédagogiques innovantes centrées sur l'apprenant.e.⁴³</p>	<p>Le E-portfolio doit être évalué en tant qu'instrument qui fournit les preuves d'un apprentissage.</p> <p>L'enseignant.e qui se lance dans l'exploitation d'un E-portfolio devra prendre en considération le facteur temps. La gestion et l'encadrement entraînent de nombreuses tâches supplémentaires : formation des apprenant.e.s à l'utilisation de cet outil, rencontre périodique de chaque apprenant.e pour les rétroactions, suivi et évaluation de chaque E-portfolio.</p>

⁴³ Inspiré de LACROIX, Marie-Ève et Pierre POTVIN (2009). *Les pratiques innovantes en éducation*.

6. ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES⁴⁴⁻⁴⁵⁻⁴⁶⁻⁴⁷⁻⁴⁸

L'évaluation des apprentissages et de l'acquisition d'une compétence ne peuvent être réalisées aléatoirement car un processus doit être respecté, qu'il s'agisse de l'évaluation formative ou de l'évaluation sommative. L'enseignant.e demeure responsable de la mise en œuvre du processus d'évaluation des apprentissages et gère les modalités d'application dans le cadre de l'évaluation formative ou de l'évaluation sommative.

6.1 Fondements de l'évaluation

L'apprenant.e est responsable de sa démarche d'apprentissage dans la philosophie de l'APC. Tout au long de son apprentissage, l'apprenant.e devrait développer sa capacité à porter un jugement sur ses réalisations, sa performance et, en conséquence, sur la performance de ses pairs d'apprentissage.

Alors que l'apprenant.e est l'acteur.trice premier.ère de son apprentissage, l'acteur.trice central.e de toute la démarche d'évaluation est l'enseignant.e. L'enseignant.e est responsable de présenter aux apprenant.e.s les performances attendues ainsi que les critères retenus pour l'évaluation de chaque compétence. Étant donné les stratégies pédagogiques et activités d'apprentissage à mettre en œuvre, l'enseignant.e est responsable de les appuyer et de les accompagner durant leur progression vers l'atteinte de la compétence. L'enseignant.e est également responsable d'assurer une prise en compte des différences pouvant être présentes au sein d'un groupe d'apprenant.e.s et de maintenir une vision claire des valeurs préconisées de l'évaluation dans un contexte d'APC.

Le développement de cette capacité de juger est une compétence en soi, qui doit donc être intégrée dans la mise en œuvre du programme de formation et des stratégies pédagogiques mises en œuvre par l'enseignant.e.

L'enseignant.e est responsable d'assurer une évaluation formative appropriée ainsi que l'application de l'ensemble des mesures devant permettre d'attester formellement l'acquisition des compétences dans un contexte d'évaluation sommative.

⁴⁴ Inspiré du GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2008). *Guide pour l'évaluation des compétences et l'élaboration des épreuves aux fins de sanction.*

⁴⁵ Tiré de ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE (2009). *Guides méthodologiques d'appui à la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation professionnelle.*

⁴⁶ Inspiré de LEROUX, Julie Lyne (2015). *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique.*

⁴⁷ Inspiré de LEROUX, Julie Lyne et Nathalie BIGRAS (2003). *L'Évaluation des compétences : une réalité accessible dans nos collèges.*

⁴⁸ Inspiré de SAVARD, Louise (2007) *L'évaluation des apprentissages.*

6.2 Évaluation des apprentissages⁴⁹⁻⁵⁰

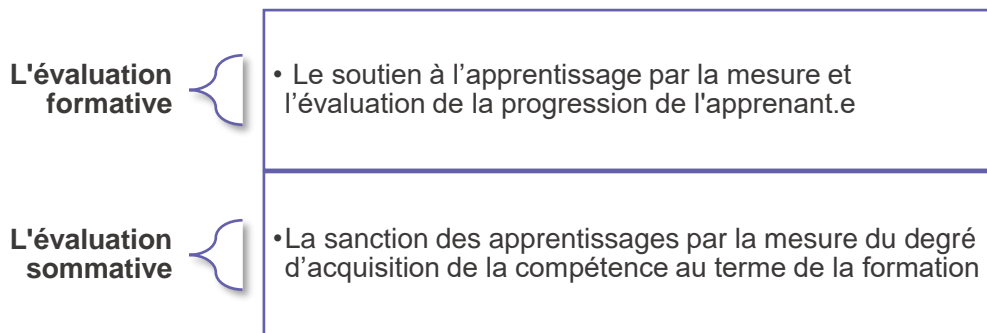
L'apprenant.e, l'enseignant.e et le personnel d'appui à la mise en œuvre d'un programme évoluent au sein d'un système dont **la finalité ultime est la réussite de l'apprenant.e**, c'est-à-dire l'apprentissage et le développement des compétences professionnelles reconnues par l'évaluation sommative.

Le processus d'évaluation mis en application en APC est conçu de façon à fournir les preuves de l'apprentissage.

Pour cette raison, les programmes développés selon l'APC présentent également les critères qui permettent une évaluation rigoureuse et équitable de tous les apprenant.e.s. Ces critères ne doivent donc pas être trop généraux ni trop détaillés, ils doivent être fondés sur les compétences à développer, la complexité de celles-ci, l'environnement et le contexte de réalisation de l'évaluation des apprentissages, mais également doivent prendre en compte les informations recueillies du marché du travail lors des exercices de consultation.

6.2.1 Concepts et principes

L'APC place l'apprenant.e au centre de la démarche de formation, tout en le.la responsabilisant au regard de ses apprentissages, ce qui modifie la conception même de l'évaluation. Celle-ci comporte deux fonctions complémentaires, mais bien distinctes :



⁴⁹ Inspiré de LEROUX, Julie Lyne (2006). *Laboratoire de recherche en évaluation*.

⁵⁰ Inspiré de LEROUX, Julie Lyne (2010). L'évaluation des compétences au collégial : un regard sur des pratiques éducatives

En fonction de la complémentarité des fonctions de l'évaluation, certains principes y sont associés :

- l'évaluation remplit une fonction pédagogique et s'inscrit dans une logique de complémentarité avec l'enseignement. Elle devrait donc être calquée sur ce qui s'est fait en apprentissage et ne devrait pas représenter une surprise pour les apprenant.e.s ;
- l'évaluation a comme première fonction l'aide à l'apprentissage, elle doit donc générer une rétroaction de qualité de la part de l'enseignant.e.
L'enseignant.e indiquer à l'apprenant.e les éléments nécessaires à la poursuite du développement de ses compétences. Les occasions d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs doivent également être prévues;
- le thème lié à une situation d'évaluation, les modalités de mise en application et les documents utilisés ne doivent pas créer des obstacles pour l'apprenant.e. L'enseignant.e doit donc planifier adéquatement l'évaluation et apporter des précisions sur les termes, sujets, schémas, etc. lors d'une situation d'évaluation ou encore répondre aux questions de clarification au début de l'évaluation ;
- les connaissances, habiletés, attitudes évaluées doivent avoir fait l'objet d'un enseignement. Les caractéristiques des tâches évaluées, doivent avant tout avoir fait l'objet d'un enseignement ;
- le temps dédié à l'apprentissage devrait être supérieur au temps consacré à l'évaluation. L'évaluation devrait s'appuyer sur des informations jugées déterminantes pour la reconnaissance des compétences à un niveau donné ;
- les critères d'évaluation doivent être connus et compris par les apprenant.e.s. Le type de question ou les productions attendues de la part des apprenant.e.s doivent également avoir fait l'objet d'un enseignement auprès d'eux ;
- le matériel autorisé doit être connu de l'apprenant.e, préalablement à l'évaluation (par exemple : l'accès à un livre de référence, au dictionnaire, à la calculatrice, etc.) ;
- les outils d'évaluation doivent être choisis avec soin.

En ce sens, la perspective genre ou d'inclusion ne doit pas être négligée afin d'assurer que l'appui à l'apprentissage est bien présent et équitable pour tous les apprenantes et apprenants

Tout comme l'enseignement, l'évaluation doit intégrer les principes de la pédagogie sensible au genre. Les enseignant.e.s doivent être doté.e.s de connaissances, de compétences et d'attitudes leur permettant d'évaluer de manière adéquate autant les apprenantes que les apprenants tout en utilisant des processus et pratiques sensibles au genre.

6.2.2 Valeurs

L'évaluation est un levier pour la réussite des apprenant.e.s et elle mise sur le développement de leur plein potentiel, quels que soient leurs capacités ou leurs besoins particuliers. Les **valeurs associées à l'évaluation en APC** constituent une assise aux pratiques de tous ceux qui interviennent en évaluation des apprentissages.

Ces valeurs devraient toujours guider les orientations ou les décisions en matière d'évaluation.

- La **justice** implique, en premier lieu, la détermination et le respect des droits individuels (modalités, appel, reprise, etc.) ;
- L'**égalité** se définit par la possibilité pour chaque apprenant.e de bénéficier de conditions et d'exigences uniformes d'évaluation ainsi que de moyens identiques ou équivalents ;
- L'**équité** justifie une approche différente ou différenciée d'évaluation pour prendre en considération des caractéristiques individuelles ou communes à certains groupes. Être équitable, c'est donner à chacun.e les meilleures occasions de réussite.
- La **cohérence** suppose que l'évaluation est en relation directe avec l'enseignement et les apprentissages associés ;
- La **rigueur** se traduit par une évaluation soucieuse d'exactitude et de précision – démarche méthodique et décisions éclairées ;
- La **transparence** suppose que les normes et les modalités d'évaluation sont connues et comprises de tous. En APC, l'évaluation n'est pas un piège. ;
- La **faisabilité**, signifie que l'évaluation respecte le contexte de réalisation de la compétence tout en prenant en considération les ressources réellement disponibles dans les institutions de formation. La faisabilité concerne également la réalité "temporelle" associée à la durée de l'évaluation.

6.2.3 Orientations

Un certain nombre d'orientations peuvent être retenues à titre de socle à partir duquel le système d'évaluation ou la politique d'évaluation des apprentissages sera mis en place. Ces orientations sont cohérentes avec l'APC, sa philosophie et ses valeurs. À titre d'exemples, voici quelques orientations qui pourraient être introduites dans une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages.

- L'évaluation en cours de formation doit être intégrée à la dynamique des apprentissages de l'apprenant.e (l'évaluation est une composante de l'apprentissage);
- L'évaluation en cours d'apprentissage doit favoriser le rôle actif de l'apprenant.e, augmentant ainsi sa responsabilisation ;
- L'évaluation des apprentissages doit refléter un agir éthique ;

- L'évaluation des apprentissages doit reposer sur le jugement professionnel de l'enseignant.e ;
- L'évaluation des apprentissages doit être en conformité avec les référentiels ou les curricula des programmes de formation ;
- L'évaluation sommative doit rendre compte de l'acquisition des compétences et ainsi garantir la valeur sociale des diplômes et certificats remis ;
- La reconnaissance des acquis doit permettre la reconnaissance des compétences d'une personne, indépendamment des conditions de leur acquisition.

6.2.4 Caractéristiques

L'évaluation selon l'APC se distingue par quatre grandes caractéristiques qui sont en relation directe avec les principes mêmes de l'évaluation, ses valeurs et les stratégies qui auront été mises en œuvre lors de l'enseignement et du soutien de l'apprentissage.

A) Une évaluation multidimensionnelle : la compétence étant multidimensionnelle, l'évaluation de l'apprentissage se doit de l'être également. Les situations proposées en évaluation doivent conduire l'apprenant.e à faire appel aux différentes dimensions de la compétence, c'est-à-dire les connaissances, les habiletés et les attitudes.

B) L'interprétation des résultats repose sur des critères d'évaluation: elle s'appuie sur des aspects observables, quantifiables et mesurables. Les différents critères sur lesquels l'apprenant.e est évalué.e découlent directement des éléments et critères de performance partagés par les employeurs lors des activités de consultation du marché du travail.

C) Une notation dichotomique : l'atteinte partielle ou graduée d'un critère d'évaluation est une information importante en évaluation formative. En évaluation sommative, l'évaluation devra permettre de décider du succès ou de l'échec de l'apprenant.e pour une compétence donnée. Un critère ne peut pas être réussi partiellement puisqu'il a été jugé comme essentiel à la démonstration de la compétence.

D) Des seuils de réussite variables et déterminés : chaque compétence fait l'objet d'une évaluation sommative. L'apprenant.e reçoit un verdict, succès ou échec, selon qu'il.elle a atteint ou non le seuil de réussite. Le seuil de réussite de chaque compétence est variable selon la performance attendue au seuil du marché du travail. Le seuil de réussite est également déterminé et connu à l'avance de la part de l'apprenant.e et de l'enseignant.e.

6.2.5 Évaluation formative versus évaluation sommative

Si la démonstration d'une compétence n'est pas possible dans un contexte d'évaluation formative, il est inutile de procéder à l'évaluation sommative, car l'échec est à prévoir.

Du point de vue de l'enseignant.e

- pratiquer l'évaluation formative, c'est accepter de revoir sa façon de faire en examinant le processus (les stratégies pédagogiques mises en œuvre lors de l'enseignement) et le résultat (les résultats d'apprentissage des apprenant.e.s). L'évaluation formative permet l'interaction entre les enseignant.e.s et les apprenant.e.s et soutient grandement la relation éducative, de même que l'approche de coaching et d'accompagnement préconisée en APC.

Du point de vue de l'apprenant.e

- l'évaluation formative l'informe du progrès dans ses apprentissages. Elle guide, elle motive, elle renseigne. Elle lui permet de constater ce qu'il a appris et d'ainsi mieux se préparer pour l'évaluation sommative.

L'évaluation formative doit donner à l'apprenant.e de l'information constructive et non se réaliser dans un cadre de jugement sévère.

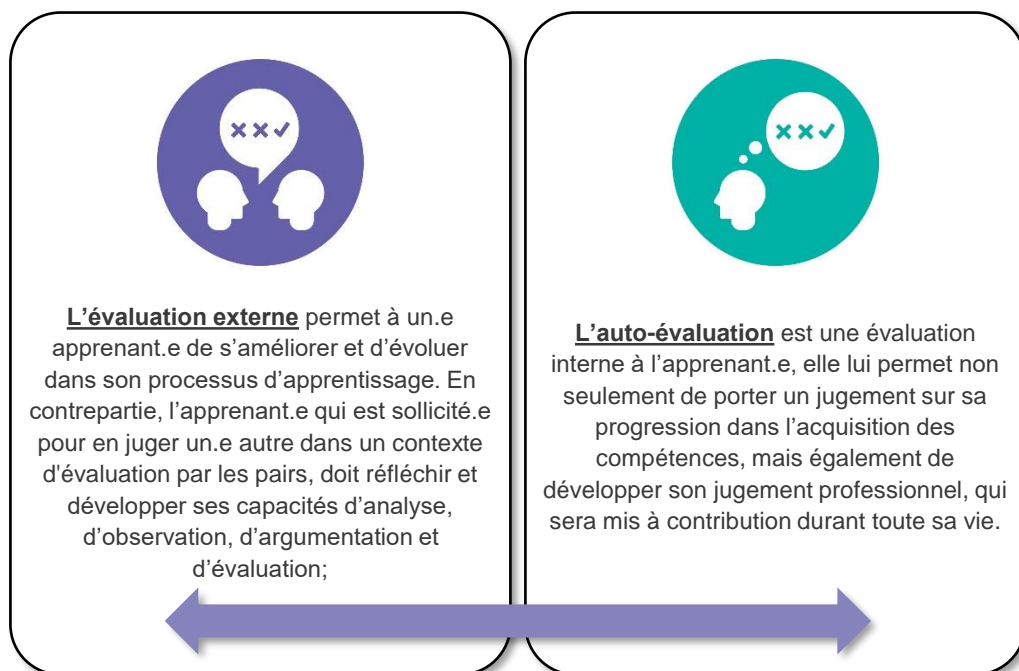
En revanche, si l'évaluation formative constitue un outil de renforcement et de consolidation exceptionnel, les résultats obtenus lors de celle-ci ne peuvent en aucun cas servir ou être intégrés aux résultats de l'évaluation sommative. Étant donné que l'évaluation formative est un outil d'appui à l'apprentissage, elle peut ne pas se limiter à l'intervention seule de l'enseignant.e.

En évaluation formative, le jugement de l'apprenant.e est sollicité dans un processus d'auto-évaluation ou encore les pairs peuvent être impliqués dans le processus d'évaluation.

Dans le contexte de l'évaluation sommative, l'évaluation se fait de façon externe, mais uniquement par l'enseignant.e. Dans le contexte de l'évaluation formative, l'évaluation peut se faire de façon externe (par l'enseignant.e ou un pair) ou dans un contexte d'autoévaluation (par l'apprenant.e).

Il convient enfin de noter que l'évaluation sommative n'est d'aucune façon une réplique ou une répétition d'évaluations formatives antérieures auxquelles certaines données auraient été modifiées. L'évaluation sommative doit mesurer à cet effet un véritable transfert d'apprentissage.

Figure – 12 – Comparaison de l'évaluation externe et de l'auto-évaluation



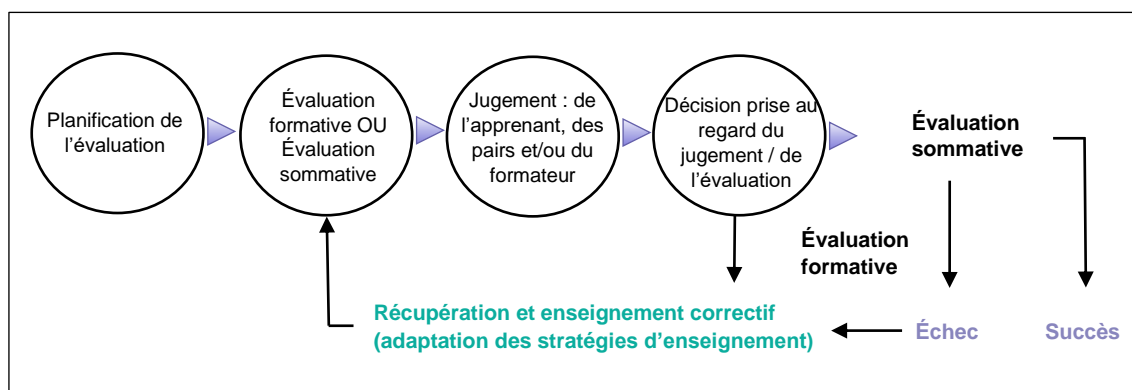
La reconnaissance officielle de l'acquisition d'une compétence se fait par l'évaluation sommative. En conséquence, cette évaluation doit permettre :

- D'observer une tâche complète faisant appel à un ensemble intégré de savoirs (savoirs, savoir-faire et savoir-être) correspondant à la compétence visée ;
- De statuer de l'acquisition de la compétence au terme de l'ensemble des apprentissages, et donc de déterminer la sanction appropriée.

6.3 Processus d'évaluation

Selon une vision globale, la figure – 13 présente le processus lié à l'évaluation, sur le plan opérationnel et administratif

Figure – 13 – Processus administratif et opérationnel d'évaluation⁵¹



Le tableau 5 - résume les étapes du processus d'évaluation mais avec la prise en compte des rôles associés à l'enseignant et ceux attendus de l'apprenant.

⁵¹ Inspiré des Guides méthodologiques de l'OIF

Tableau – 5 – Étapes du processus d'évaluation selon la perspective de l'enseignant.e et de l'apprenant.e

1. PLANIFIER	2. CONCEVOIR ET 3. METTRE EN OEUVRE	3. VALIDER
<p>Planifier, de façon régulière, la vérification de l'évolution et de la maîtrise des apprentissages (évaluation formative et sommative).</p> <p>Détermination des activités d'évaluation formative et sommative.</p>	<p>Concevoir des occasions d'auto-évaluation et d'évaluation par les pairs à partir de critères bien énoncés et d'attentes clairement exprimées.</p> <p>Concevoir des activités de soutien ou de récupération, ou encore en réponse à d'autres besoins des apprenant.e.s.</p> <p>Mise en œuvre des activités, selon les stratégies retenues.</p> <p>Elaboration de tâches complexes ou authentiques ainsi que de grilles d'évaluation formative et sommative en fonction des compétences du cours.</p> <p>Réalisation des évaluations par les apprenant.e.s, jugement et décision par l'enseignant.e.</p>	<p>Adapter les activités d'apprentissage en fonction des résultats et des besoins de l'apprenant.e. Exiger de celle-ci et de celui-ci ce même type de régulation de ses apprentissages. Réflexions sur la régulation et l'amélioration de toutes les étapes.</p> <p>Régulation et amélioration à chacune des étapes ainsi qu'à la fin du processus.</p>

6.4 Nature de l'évaluation

Les outils disponibles aux enseignant.e.s pour l'évaluation des apprentissages dans le contexte de l'APC sont nombreux. La planification de l'évaluation est ainsi déterminante, puisque même le meilleur outil ne peut permettre l'atteinte d'un résultat s'il est utilisé dans un mauvais contexte. La nature de l'évaluation et des outils utilisés seront influencés par la nature de la compétence évaluée, que ce soit dans un contexte d'évaluation formative ou sommative.

Il importe également d'évaluer le progrès de l'étudiant.e vers l'acquisition de la compétence et de choisir les outils d'évaluation appropriés pour mesurer ce progrès en cours de semestre. Les règles d'évaluation institutionnelles prévoyant le cumul des évaluations sommatives tout au long du semestre, l'enseignant.e devra ainsi choisir divers outils d'évaluation pour mesurer les savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Dans le contexte de l'évaluation d'une compétence particulière (technique / spécifique), l'évaluation doit porter sur la démonstration de l'acquisition de la compétence. En conséquence, sont ici prises en compte les connaissances, les habiletés et attitudes de l'apprenant.e.

Les savoir-faire et savoir-être sont fortement sollicités afin que l'enseignant.e puisse juger de la maîtrise de la compétence de la part de l'apprenant.e., et ce, en se référant aux critères de performance retenus.

En contrepartie, dans le cas des compétences générales, l'évaluation en contexte d'aide à l'apprentissage, a essentiellement pour objectif de rendre compte de leur progression. Elle permet une collecte de comportements et d'attitudes observables en contexte de réalisation de tâches, à différents moments de l'apprentissage, et ce, de façon non formelle ou formelle.

Comme c'est le cas pour l'évaluation des compétences particulières, l'évaluation se réalise à l'aide d'instruments d'évaluation variés et à partir de critères d'évaluation déterminés. Sur le plan de l'évaluation sommative, l'évaluation de la compétence générale se réalise souvent par l'entremise des compétences particulières. Les compétences générales étant transversales, elles devraient s'exprimer et se développer par l'entremise des compétences particulières.

Les apprentissages de base (connaissances) devraient avoir été évalués sous forme d'aide à l'apprentissage (évaluation formative) tout au long de l'acquisition de la compétence. Il s'avère inutile de passer beaucoup de temps lors de l'évaluation sommative sur les connaissances simples, il faut que la tâche à évaluer soit suffisamment complexe et intégrative pour prendre en compte l'acquisition des éléments de base. L'évaluation, notamment sommative, devrait surtout s'attarder au raisonnement, à la capacité d'adaptation, aux techniques, à la démonstration d'habiletés se traduisant par des actions concrètes et mesurables, etc. Au moment de l'évaluation, il est essentiel de ne pas réduire l'évaluation de la compétence à quelques aspects, sans prendre en compte l'ensemble de ses dimensions. L'évaluation doit être multidimensionnelle, car la compétence est par sa définition multidimensionnelle.

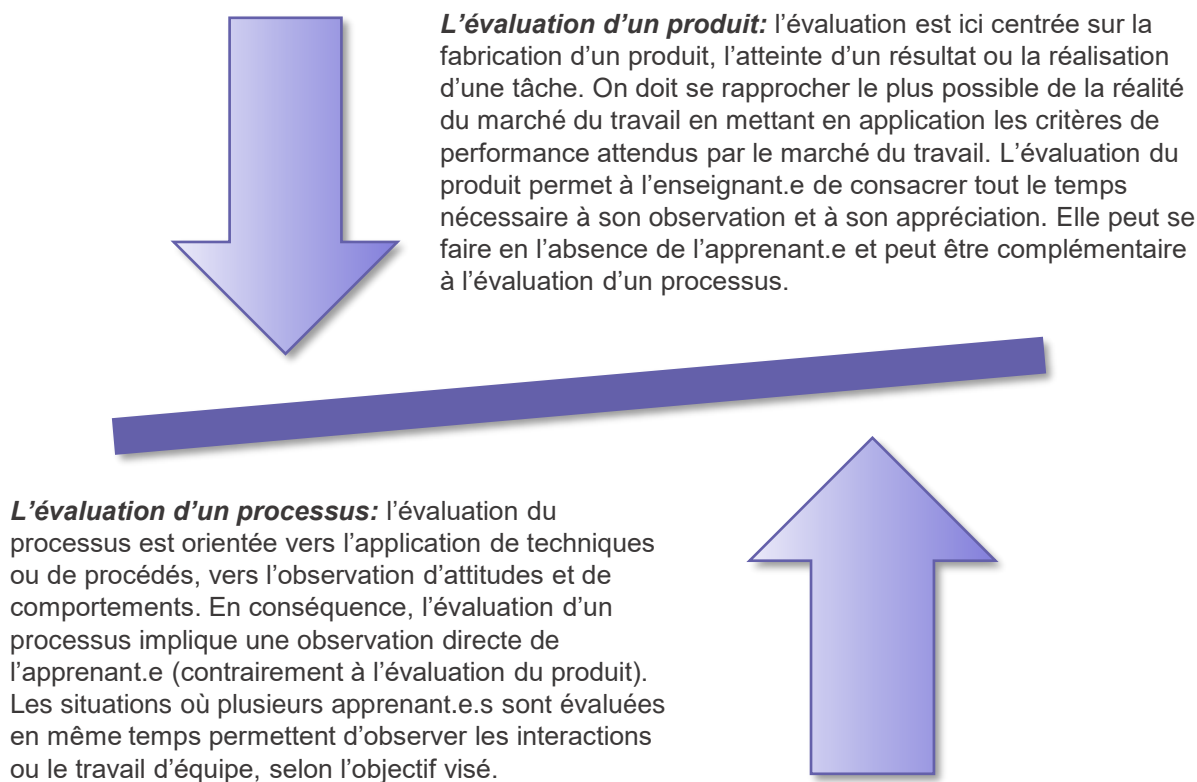
La nature de l'évaluation se décline en trois grandes catégories présentées à la Figure – 14.

Figure – 14 – Nature de l'évaluation



En conséquence, l'évaluation pratique repose sur deux principes présentés à la Figure 15.

Figure -15 – L'évaluation pratique



Les catégories d'évaluation présentées peuvent s'appliquer aussi bien à la formation en mode présentiel, qu'à celle offerte à distance. Ce qu'il importe de retenir est que l'outil ou la cible de l'évaluation devra bien être planifié afin de soutenir une évaluation respectant les valeurs et les principes préconisés en APC.

6.5 Outils - Instruments d'évaluation⁵²⁻⁵³

À titre informatif et d'exemples pour soutenir l'évaluation selon les principes de l'APC, sont ici présentés quelques outils pouvant être utilisés dans un contexte d'évaluation en présentiel ou lors d'une évaluation à distance. Certains outils peuvent convenir aux deux modes de livraison (ou à un mode hybride), en y apportant certaines modifications. Le but de les présenter est surtout de donner des exemples tout en respectant les diverses modalités d'évaluation pouvant être mises en application selon le pays d'intervention (ses normes, ses règles, ses pratiques et les outils déjà utilisés, etc.). Les outils qui misent uniquement sur l'évaluation théorique ou uniquement l'évaluation de connaissances ne sont pas présentés.

⁵² Inspiré de LEROUX, Julie Lyne (2017). *Évaluation à distance des connaissances et des compétences : un processus, une approche, des ressources pour bien accompagner les enseignants.*

⁵³ RINGUET, Sophie et Julie Lyne LEROUX (2016). *L'outil réseau -Processus d'évaluation des compétences à distance : des ressources pour les enseignants du collégial.*

1. La grille d'évaluation – d'observation



La grille est un l'outil de prédilection pour l'épreuve pratique, notamment pour l'évaluation des compétences spécifiques ainsi que des comportements associés à certaines compétences générales. Elle est un outil utilisé dans un contexte de démonstration de la compétence. Elle peut être adaptée à l'évaluation d'un produit ou d'un processus (et des comportements inhérents au respect de celui-ci - par exemple la mise en application des normes de sécurité et des pratiques respectueuses de l'environnement). La même grille peut être utilisée en évaluation formative (par l'enseignant.e, les pairs ou en autoévaluation) afin de familiariser l'apprenant.e aux éléments d'observation de l'enseignant.e, aux critères de performance utilisés, à la pondération accordée, etc. et en conséquence, lui partager les éléments sur lesquels il sera formellement évalué lors de l'évaluation sommative. Dans un contexte de stage professionnel, une grille adaptée à la réalité du stage, aux habiletés et comportements attendus de l'apprenant.e, peut être utilisée. Dans ce contexte, la grille est remise à la personne responsable du stage en entreprise qui peut réaliser l'évaluation de l'apprenant.e, pendant et à la fin de son stage.

2. Le journal de bord ⁵⁴

Le journal de bord est un outil simple où l'apprenant.e note ses réflexions, que ce soient des questions, des commentaires ou des constatations, bref ce qui est appris. Après une journée de formation ou une semaine complète, l'apprenant.e note des remarques positives ou négatives, les apprentissages, les problèmes vécus, les aspects à améliorer, ses points forts, son cheminement par rapport à son programme, les attitudes à développer, les écarts à combler, etc.



Le journal de bord permet à l'apprenant.e de faire le bilan à tout moment de l'apprentissage. L'apprenant.e peut se servir de ce journal lors de discussion de groupe où il.elle est invité.e à partager son expérience. L'enseignant.e peut consulter le journal de bord pendant le processus d'apprentissage et offrir sa rétroaction à l'apprenant.e. L'outil est donc utilisable dans un contexte d'évaluation formative, mais l'enseignant.e peut également évaluer le journal de bord à la fin de l'acquisition d'une compétence, ce qui en fait alors un outil pertinent pour l'évaluation sommative. Bien qu'il s'agisse d'une production écrite, le journal de bord peut être utilisé pour démontrer la compétence, de même que la collaboration.

⁵⁴ Tiré de BÉLAIR, Louise M. et Catherine VAN NIEUWEHOVEN (2010). *Le portfolio, un outil de consignation ou d'évaluation authentique ?*

Le portfolio⁵⁵



Un portfolio, est traditionnellement reconnu comme étant un dossier personnel dans lequel les acquis de formation et les acquis de l'expérience d'une personne sont définis et démontrés en vue d'une reconnaissance par un établissement d'enseignement ou un employeur. Il est possible d'utiliser le portfolio dans un contexte d'évaluation d'une compétence, un peu selon les mêmes fondements que ceux présentés pour le journal de bord.

L'apprenant.e rassemble les résultats de ses apprentissages, de ses productions et de toute autre trace pertinente de ses réalisations qui font foi de l'atteinte de sa compétence. Le tout se présente sous forme de textes, de graphiques ou de multimédias. Cet outil documente l'apprentissage pendant un certain temps et à long terme reflète l'amélioration de l'apprenant.e en lui faisant comprendre l'importance de l'autoévaluation, de la correction et de la révision. Il permet également, dans un contexte d'évaluation sommative, de démontrer l'atteinte de la compétence. Dans le contexte de la formation à distance, le portfolio électronique (e-portfolio) est une collection informatisée qui montre l'histoire d'apprentissage d'un apprenant.e. Les paramètres de son utilisation dans un contexte d'évaluation sont donc les mêmes qu'en enseignement présentiel.

3. Le projet synthèse



Bien qu'il s'agisse d'une production écrite, le projet synthèse, dans certains cas peut être un outil d'intérêt pour que l'apprenant.e réalise une synthèse des apprentissages réalisés, de même que l'intégration de ces mêmes apprentissages en proposant des solutions pertinentes à une situation problématique. L'utilisation du projet synthèse doit permettre d'évaluer l'analyse, le jugement et la capacité de raisonnement de l'apprenant.e. En conséquence, l'apprenant.e sera amené.e à présenter les différentes étapes menant à la solution d'un problème dans des conditions se rapprochant de celles rencontrées dans le monde du travail (analyse, conception, développement, implantation, évaluation).

⁵⁵ Inspiré de NIZET, Isabelle et Julie Lyne LEROUX. (2015). *L'évaluation des apprentissages et du portfolio*.

4. La carte conceptuelle

La carte conceptuelle permet de représenter graphiquement des concepts qui gravitent autour d'un sujet, de préciser les relations qui les unissent et de les hiérarchiser. Aussi appelé schéma de concepts ou carte de connaissances, cet outil est classifié à titre "d'idéateur". La carte conceptuelle permet de développer des habiletés de synthèse et permet à l'apprenant.e d'illustrer visuellement sa compréhension d'une question ou d'un concept. Selon les objectifs de la carte ainsi que les outils de conception utilisés (manuels ou informatiques), les cartes conceptuelles peuvent prendre différents aspects. Dans un contexte d'évaluation formative ou sommative, d'intégrer la carte conceptuelle permet à l'enseignant.e de vérifier l'intégration des notions abordées par l'apprenant.e. De plus, la carte conceptuelle constitue un outil efficace pour exploiter le travail collaboratif en classe comme à distance.



5. Le stage professionnel

Durant le stage, la personne responsable de la supervision en entreprise sera appelée à évaluer le stagiaire. Cette évaluation passera par un questionnaire et/ou une grille d'évaluation pour l'évaluation des compétences des apprenants lors du stage. Le stage en soi est une réelle évaluation de l'ensemble des connaissances et compétences de l'apprenant.e, mais également de l'intégration de celles-ci et de ses capacités de transfert et d'adaptation dans un réel contexte professionnel. Le stage professionnel permet d'évaluer l'apprenant.e dans un contexte réel d'intervention et en collaboration avec le ou la professionnel.le œuvrant dans le milieu. Cette personne peut se prononcer sur le niveau de développement des compétences de l'apprenant.e, sur sa progression pendant le stage, sur ses comportements professionnels et, finalement, sur sa préparation à intégrer le marché du travail.

7. CHANGEMENT DE PARADIGMES

Une implantation réussie de l'APC repose sur un changement majeur de paradigmes⁵⁶ dans la planification, la livraison, l'évaluation-certification et la gestion dans son ensemble. En conséquence, l'APC nécessite des changements de paradigmes à plusieurs niveaux décisionnels et opérationnels. En fait, les changements associés à l'APC doivent l'être selon une vision holistique de son implantation.

Ces changements liés à l'APC sont toutefois souvent minimisés, puisqu'à première vue, ils sont souvent perçus ou associés uniquement au processus de développement de matériels, de programmes, de contenus ou encore de modifications des stratégies pédagogiques.

7.1 Pourquoi changer ?



Les défis liés à l'insertion des diplômé.e.s, le manque d'adéquation entre la formation et le marché du travail, la faible employabilité sont, entre autres, des éléments qui ont occasionné une réflexion sur les changements devant s'effectuer au sein des systèmes de formation. L'APC s'est avérée une option d'intérêt, en raison du rapprochement qu'elle favorise avec les entreprises, mais également de la vision qu'elle présente sur le plan du renouveau pédagogique. En fait, l'APC ne se concentre pas sur une description exhaustive de tous les apprentissages visés par l'apprenant.e. Elle ne se concentre pas uniquement sur les objectifs pédagogiques, mais elle propose une vision englobante de l'apprentissage. **Cette vision repose sur des compétences qui sont interreliées et soutiennent le développement global de l'apprenant.e, et ce, en cohérence avec les besoins exprimés par les entreprises lors des divers exercices de consultation réalisés auprès des employeurs.**

7.2 Dans le cadre de la gestion

Une implantation réussie de l'APC repose sur un apport financier adéquat de la part des Ministères en charge de la formation professionnelle et technique, de même que d'efforts humains importants, **mais surtout** sur un changement majeur de paradigmes dans la planification, la gestion de la formation, la régulation du système (indicateurs pour le suivi à l'insertion, par exemple), l'implication du secteur privé et la décentralisation/déconcentration de la gouvernance.

⁵⁶ BOUTIN, Gérard (2004). *L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique*

L'implication du secteur privé est une partie intégrante de l'APC, cette implication devant être présente à toutes les étapes, de la consultation préalable à l'évaluation des apprentissages, en passant par le développement des programmes.

En ce sens, il s'avère important de renforcer les moyens financiers des institutions de formation dans un premier temps par l'apport de l'État, mais également en stimulant **une culture plus entrepreneuriale** au sein de la gestion institutionnelle. Le but n'est pas de faire une compétition au secteur privé, mais de se positionner via les services aux entreprises présents dans les établissements, pour générer des revenus ou encore développer des partenariats avec les acteurs locaux afin de les inciter à s'impliquer davantage (par exemples : co-financement, appui pour l'équipement, perfectionnement professionnel des enseignant.e.s, etc.).

7.3 Dans le cadre de la planification de la formation

En APC, la vision n'est pas de décrire de manière exhaustive tous les apprentissages visés. La prolifération d'objectifs pédagogiques est ainsi limitée ce qui diminue le morcellement des connaissances. Ce découpage en petites unités ne permet pas à l'apprenant.e, à l'enseignant.e et aux gestionnaires de la pédagogie d'avoir une vision d'ensemble de la formation.

L'APC mise au contraire sur les liens entre les connaissances abordées, l'intégration des savoirs, la contextualisation des apprentissages et la synergie des enseignant.e.s impliqué.e.s dans la livraison d'un programme.

Les stratégies mises en œuvre lors de l'enseignement et pour le soutien de l'apprentissage, doivent être complémentaires et miser sur une approche holistique de développement des compétences de l'apprenant.e.

Sur le plan opérationnel, dans les institutions de formation, la planification de la mise en œuvre de la formation se doit d'être faite en prenant en compte la philosophie de l'APC. Elle doit miser sur le dialogue entre les équipes pédagogiques et administratives, par exemple pour l'alignement des besoins en termes de matériels, d'équipements, d'actualisation des infrastructures ou de perfectionnement professionnel, et ce, en fonction des compétences à développer chez les apprenant.e.s. La planification devra également reposer sur une approche de travail multidisciplinaire de la part des enseignant.e.s afin que chacun puisse développer une vue d'ensemble et interdisciplinaire du programme.

Le changement de paradigmes lié à la planification doit aussi être pensé en fonction de l'implication des employeurs auxquels sont destinés les apprenant.e.s formé.e.s. Ceux-ci doivent, non seulement être sollicités lors des étapes de planification sectorielle des programmes et de leur conception (actualisation), mais également lors de leur livraison

(visite, contribution à l'offre de formation, etc.) et de l'évaluation des apprenant.e.s (prise en compte de l'évaluation par les employeurs). Ceci signifie donc que la planification des horaires de formation doit prendre en compte cette réalité et donner la souplesse et l'adaptation nécessaires pour que le secteur privé soit omniprésent.

7.4 Dans le cadre de la mise en œuvre de la formation

L'APC donne autant d'importance à l'aspect affectif et comportemental qu'aux savoirs et elle ne se centre pas uniquement sur le contenu et sur **l'accumulation des connaissances**. L'APC mise sur le développement des apprentissages intégrés et signifiants, et non uniquement sur l'acquisition de nombreuses connaissances inertes.

En conséquence, les stratégies mises en œuvre lors de l'enseignement et de l'apprentissage doivent développer chez l'apprenant la capacité de réutiliser ses apprentissages ou acquis de façon fonctionnelle et judicieuse dans d'autres situations.

La vision multidisciplinaire ou d'approche programme⁵⁷ véhiculée par l'APC ne se limite donc pas uniquement à la planification, mais prend également son importance au moment de la mise en œuvre du programme de formation. Les enseignant.e.s, les responsables pédagogiques et les intervenant.e.s qui œuvrent en périphérie de l'apprenant.e doivent avoir une vision commune, soit celle qu'à la fin de leur formation, les apprenant.e.s doivent pouvoir utiliser leurs connaissances et leurs habiletés à résoudre des problèmes ou accomplir des tâches professionnelles de façon efficiente. L'approche de livraison du programme, de ses contenus, de même que les activités inhérentes sont donc totalement orientées vers cette vision commune.

Cette façon de voir qui n'est pas uniquement basée sur une approche disciplinaire est un changement de paradigmes important. Elle est l'interface entre la planification et l'évaluation des apprentissages.

⁵⁷ Inspiré de PREGENT, Richard, BERNARD, Huguette et Anastassis KOZANITIS (2009). *Enseigner à l'université dans une approche programme*.

7.5 Dans le cadre de l'évaluation des apprentissages

En conséquence, de ce qui fut présenté dans le contexte de la planification et de la livraison de la formation, l'évaluation, qu'elle soit réalisée en cours de formation ou de façon synthèse, doit donc s'inspirer de situations réelles du marché du travail. Un changement de paradigme s'impose donc sur le plan de la réorientation de l'évaluation des apprentissages. Cette dernière ne doit donc pas uniquement s'intéresser aux objectifs d'ordre cognitif de la discipline, mais elle doit également être contextualisée.

L'évaluation doit permettre à l'apprenant.e de prouver par des comportements et habiletés qu'il a développé une compétence donnée. De plus, l'évaluation devra miser sur une approche intégratrice des éléments de connaissances, en ne les isolant pas.

L'évaluation, qu'elle soit dans un cadre formatif ou sommatif, devra également reposer sur des critères mesurables et observables inspirés du marché du travail, et recueillis lors des exercices de consultation des entreprises. En conséquence, l'évaluation dans un contexte d'APC implique également un changement de paradigme sur le plan de la prépondérance de la prise en compte des critères de performance des entreprises et de l'implication de celles-ci pour l'évaluation de l'apprenant.e (par exemples : lors du stage professionnel, lors de présentation de projets synthèse et d'application, etc.)

L'APC oblige donc à reconsidérer l'importance du jugement professionnel lors de l'évaluation, voire à le revaloriser.

Évaluer, c'est nécessairement porter un jugement, même si on a eu recours à une notation chiffrée pour mesurer les performances. L'évaluation n'est pas arbitraire, mais elle ne se résume pas uniquement à des connaissances décrites sur papier ou encore à l'utilisation de grilles critériées lors de l'observation de l'apprenant.e. Évaluer en APC, c'est reconnaître le professionnalisme et l'expertise de l'enseignant.e dans sa capacité à faire preuve de jugement en tant qu'expert.e dans un domaine.

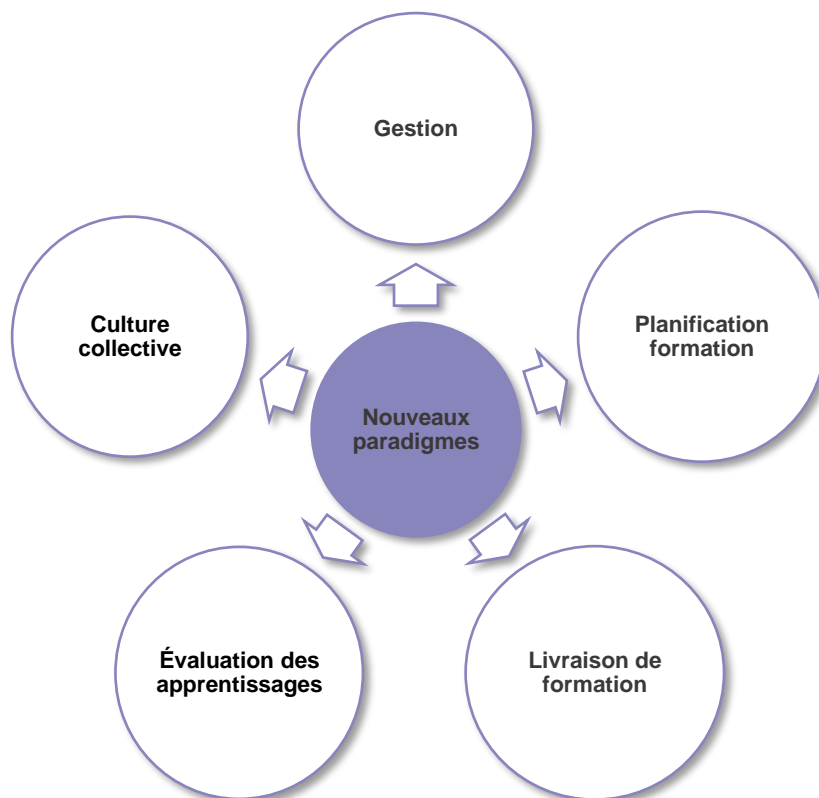
En conséquence, les évaluations de type "vrai ou faux" ou encore "les questions à choix multiples" posent également le problème de leur inefficacité lorsqu'il s'agit d'évaluer quelque chose de plus global et ne prennent aucunement en compte le jugement professionnel de l'enseignant.e. Le changement de paradigmes en évaluation des apprentissages doit donc également être observable par le choix des stratégies d'évaluation déployées et les outils utilisés.

7.6 Un changement : passage d'une culture individuelle à une culture collaborative

En conclusion, on peut retenir de l'APC qu'elle repose sur la création d'une culture de responsabilité partagée, et ce, à plusieurs niveaux. Le changement de paradigme doit être réalisé sur le plan individuel, mais également collectif. L'enseignant.e et l'établissement dans son ensemble ont la responsabilité de mettre en place les moyens propres à assurer la réussite éducative du plus grand nombre d'apprenant.e.s. L'APC met également l'accent sur la responsabilisation du secteur privé envers la formation. Les institutions de formation ne sont pas les seules responsables de la formation et du développement des compétences des apprenant.e.s, voire des travailleurs et travailleuses. Le secteur privé doit également y jouer un rôle s'il souhaite jouir de retombées positives d'une meilleure formation offerte aux apprenant.e.s. Dans ce contexte, il est important de reconnaître les rôles et responsabilités de chacun.e et de les regarder sous l'angle de la complémentarité. Le secteur privé doit être en mesure de comprendre et reconnaître les avantages d'une formation de qualité des apprenant.e.s, elles et ils sont les travailleurs et travailleuses futur.e.s qui soutiendront l'efficacité et l'employabilité des entreprises.

EN RÉSUMÉ, CHOISIR L'APC, C'EST ADOPTER DE NOUVEAUX PARADIGMES !

Figure – 16 – Changements de paradigmes en APC



8. THÈMES CONNEXES

L'un des principaux avantages de l'APC est qu'elle présente une vision englobante d'un métier ou d'une fonction de travail. En conséquence, diverses considérations associées à l'environnement de travail, au contexte de réalisation d'une tâche ou à l'évolution du travail dans le temps sont pris en considération.

L'exercice de consultation des employeurs (AST, comité consultatif, etc.) permet d'obtenir les précisions qui sont par la suite prises en compte dans les étapes suivantes de conception des programmes, de leur planification, de leur livraison et finalement de leur évaluation. En raison de leur omniprésence dans tout le processus inhérent à l'APC, ces thèmes sont considérés transversaux et connexes. Ils furent pris en compte dans les sections précédentes, mais en raison de leur importance il s'avérait justifié d'y faire un retour.

a. Intégration et prise en compte de l'égalité de genres

Cette approche reconnaît la nécessité de tenir compte des différences sociales et économiques entre les apprenantes et les apprenants et s'inspire des réalités identifiées lors de la consultation des employeurs. Elle permet de les conscientiser à la réalité des femmes et des hommes au sein du secteur professionnel concerné, mais aussi à leurs réalités lors de l'insertion professionnelle. La prise en compte de l'égalité de genres dans les programmes de formation, ainsi qu'à toutes les composantes de leur planification ou encore de leur mise en œuvre ou de l'évaluation des apprenant.e.s permet de soutenir l'atteinte des résultats souhaités aussi bien pour les filles que les garçons.

La prise en compte de l'égalité de genres permet de sensibiliser et d'évaluer les incidences, tant sur les hommes que les femmes, de toute décision, mesure ou stratégie prévue et mise en œuvre.

Prendre en compte l'égalité de genres permet de reconnaître que chaque décision et activité a une incidence sur les deux sexes et que celles-ci affectent différemment les apprenantes et les apprenants.

Prendre en compte l'égalité de genres permet de rendre les programmes de formation plus efficaces, en termes de soutien à la réussite étudiante, de même que d'employabilité des formé.e.s. Ceci contribue à corriger la discrimination générale fondée sur le sexe, mais également de développer des comportements et des compétences chez les apprenant.e.s misant sur l'éradication de cette discrimination.

La prise en compte de l'égalité de genres dans l'APC conscient du genre permet aux acteurs.trices (enseignant.e.s, gestionnaires d'établissements, etc.) d'examiner les différences selon les sexes, que ce soit sur le plan de l'accessibilité lors de la formation, et ensuite pour l'emploi, sur le plan de la formation elle-même (élimination des stéréotypes ou comportement discriminatoire non-volontaires, etc.). Le processus tient compte des importantes différences sociales et économiques entre les filles et les garçons à toutes les étapes de planification et de mise en œuvre et permet de déterminer les effets différentiels possibles. La prise en compte de la perspective genre permet de conscientiser au fait que les activités et décisions n'affectent pas tout le monde de la même manière.

La clé, en matière de prise en considération du genre, est d'établir une façon de penser qui tient compte des divers besoins, situations et priorités des apprenantes et des apprenants. Il ne s'agit pas « d'ajouter une composante pour les femmes » à une intervention existante, ni d'en arriver à une représentation des deux sexes. Il s'agit plutôt d'effectuer le travail de façon efficace, de raffiner l'analyse, de soutenir le processus décisionnel, de raffermir la mise en œuvre de la formation, d'améliorer les communications et surtout de développer chez les enseignant.e.s, mais également les apprenant.e.s une culture d'intégration. Ces futurs diplômé.e.s sont également de futurs agent.e.s de changement en milieu de travail.

b. Intégration et prise en compte de la dimension environnementale⁵⁸

L'environnement est une dimension transversale à tout emploi ou fonction de travail, quelle que soit la discipline ou l'entreprise. L'environnement et le développement durable sont des thèmes auxquels sont associées des préoccupations qui revêtent une importance grandissante dans les pratiques professionnelles. Les exercices de consultation réalisées auprès des entreprises permettent de savoir dans quelle perspective elles prennent ce concept en considération et de quelle façon cela modifie, ou ne modifie pas, leurs pratiques. La connaissance de cette réalité permettra, le cas échéant, de prendre en compte, dans les programmes de formation, les exigences propres au développement durable et aux compétences à développer par les apprenant.e.s. De plus, une meilleure appropriation du contexte de réalisation de la compétence (spécifique ou générale – selon la discipline ou le domaine concerné) permettra aux enseignant.e.s de planifier des activités d'enseignement et d'apprentissage qui soutiendront le développement de la compétence.

⁵⁸ Inspiré de GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2004). *La prise en compte du développement durable dans les programmes de formation technique.*

Une prise en compte de l'environnement au sein de l' APC permet également de clarifier des points tels que, la nature des possibles modifications des pratiques et des activités professionnelles, des processus et des techniques de travail, des rôles et des responsabilités ainsi que de l'organisation du travail de l'entreprise, les exigences de ces changements futurs sur le plan des compétences nécessaires, y compris des connaissances, des habiletés et des attitudes correspondantes, les recommandations relatives à la formation destinées à assurer une réelle prise en compte du concept de développement durable et de ses conséquences, etc.

c. Intégration de la perspective entrepreneuriale

Une compétence s'exprime comme étant l'action produite par une personne et qui découle de la combinaison de ses connaissances, habiletés et attitudes. La finalité de la formation professionnelle et technique est de soutenir l'employabilité des formé.e.s et donc de leur intégration professionnelle. Certaines disciplines de formation peuvent permettre une insertion à titre d'employé.e.s, alors que d'autres peuvent ouvrir des occasions d'auto-emplois. Il est donc important de ne pas négliger la perspective entrepreneuriale lors de l'exercice de consultation des entreprises en vue de la création d'un nouveau programme de formation. Cet exercice de consultation vient préciser les opportunités réelles d'auto-emploi, mais permet également de mieux saisir le contexte réel dans lequel les entreprises évoluent.

Selon une perspective plus globale et misant sur le développement des habiletés générales, il est aussi possible de définir des « compétences entrepreneuriales » transversales à l'ensemble des programmes de formation. Ces compétences se définissent comme étant l'ensemble des « savoir-agir » grâce auxquels une personne réalise avec succès des tâches dans un esprit entrepreneurial, quel que soit le secteur d'activités ou la sphère de vie où ces compétences sont exercées. Cette définition de compétences entrepreneuriales est donc plus englobante et mise sur un développement des habiletés générales, telles que le leadership, le désir d'entreprendre, la collaboration et non uniquement sur une définition de l'entrepreneuriat au sein de la création d'une nouvelle entreprise. Selon cette vision, les compétences entrepreneuriales sont beaucoup plus transversales et peuvent être applicables à diverses situations de vie professionnelle et personnelle.

BIBLIOGRAPHIE

ARCHAMBAULT, Guy (2001). 47 façons pratiques de conjuguer enseigner avec apprendre. Québec : Les presses de l'Université Laval, deuxième édition, 120 p.

AYLWIN, Ulric. Les principes d'une bonne stratégie pédagogique. Pédagogie collégiale, vol. 5, no 4, mai 1992, p. 11 à 15

AYLWIN, Ulric (2000). Petit guide pédagogique, Association Québécoise de pédagogie collégiale. Montréal, p. 102

AYLWIN, Ulric (2000). La différence qui fait la différence...ou l'art de réussir dans l'enseignement. Association Québécoise de pédagogie collégiale. Montréal, 178 p.

BÉLAIR, [Louise M.](#) et [Catherine VAN NIEUWENHOVEN](#) (2010). [L'évaluation, levier du développement professionnel ? - Le portfolio, un outil de consignation ou d'évaluation authentique? \(Chapitre 10\)](#). Bruxelles: Éditions De Boeck Université. P. 161 à 175
<https://www.cairn.info/l-evaluation-levier-du-developpement-professionnel--9782804161989-page-161.htm#:~:text=1Le%20portfolio%20se,ou%20de%20plusieurs%20objectifs%20donn%C3%A9s.&text=Plusieurs%20d%C3%A9nominations%20sont%20apparues%20avec,apprentissage%2C%20dossier%20progressif%2C%20etc>.

BOUTIN, Gérard (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. Connexions 2004/1 (no81), pages 25 à 41
<https://www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-page-25.htm#>

CHAMBERLAND, G., LAVOIE, L. MARQUIS, D. (1995). 20 formules pédagogiques. Presses de l'Université du Québec, 176 p.

COLLÈGES ET INSTITUTS CANADA (2017). Academic-Employer Connections in Colleges and Institutes: The Role of Program Advisory Committees. Ottawa, Ontario, 36 pages.

COMPETENCES CANADA (2020). Quelles sont les 9 compétences essentielles ?
<https://www.skillscompetencescanada.com/fr/competences-essentielles/quelles-sont-les-9-competences-essentielles/>

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CMEC)
<https://www.cmec.ca/298/L-education-au-Canada--une-vue-d-ensemble/index.html>

FORUM DES ÉDUCATRICES AFRICAINES
<http://fawe.org/fr/nos-programmes/les-interventions/pedagogie-sensible-au-genre/#:~:text=Doter%20les%20enseignants%20de%20connaissances,sensibles%20au%20genre%20en%20classe>.

GÉRIN-LAJOIE, Fanny (2015). Éducation décentralisée: idéal inatteignable ou réalité pratique?
<https://iris-recherche.qc.ca/bloque/education-decentralisee-ideal-inatteignable-ou-realite-pratique>

GOUVERNEMENT DU CANADA (2020). La gestion axée sur les résultats.
https://www.international.gc.ca/world-monde/funding-financement/results_based_management-gestion_axee_resultats.aspx?lang=fra

GOUVERNEMENT DU CANADA (2020). Loi constitutionnelle de 1867.
<https://laws-lois.justice.gc.ca/fra/const/page-1.html>

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2004). La prise en compte du développement durable dans les programmes de formation technique. Ministère de l'éducation. Québec. 66 pages.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2008). Guide pour l'évaluation des compétences et l'élaboration des épreuves aux fins de la sanction. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Québec. 144 pages.

INSTITUT NATIONAL DE SANTÉ PUBLIQUE DU QUÉBEC (2011). L'approche par compétences : Un levier de changement des pratiques en santé publique au Québec. Université du Québec à Montréal (UQAM), Montréal. 125 pages

JOANNERT, Philippe (2009). Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique. Perspective en éducation et formation, De boeck, Bruxelles. 100 pages.

LA CITÉ (2020). Directives administratives de nature pédagogique, Ontario, Canada.
<https://www.collegelacite.ca/directives/pedagogique/ped-02#:~:text=Les%20comit%C3%A9s%20consultatifs%20jouent%20un,travail%20et%20de%20la%20communaut%C3%A9.>

LACROIX, Marie-Ève et Pierre POTVIN (2009). Les pratiques innovantes en éducation. Université du Québec à Trois-Rivières.
<http://rire.ctreq.qc.ca/les-pratiques-innovantes-en-education-version-integrale/#:~:text=Il%20retient%20donc%20la%20d%C3%A9finition,r%C3%A9ussite%20%C3%A9ducative%20des%20%C3%A9l%C3%A8ves%20ou>

LASNIER, François. (2000). Réussir la formation par compétences. Guérin, éditeur Itée.

LEGENDRE, Renald (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal : Guérin, troisième édition, 1554 p.

LEROUX, Julie Lyne (2015). Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique. Montréal : Éditions Chenelière/AQPC, Collection PERFORMA. 686 pages.

LEROUX, Julie Lyne (2006). Laboratoire de recherche en évaluation, PERFORMA.

LEROUX, Julie Lyne (2010). L'évaluation des compétences au collégial : un regard sur des pratiques évaluatives. CEGEP de St-Hyacinthe. 326 pages.

LEROUX, Julie Lyne (2017). Évaluation à distance des connaissances et des compétences: un processus, une approche, des ressources pour bien accompagner les enseignants. Université de Sherbrooke. 94 pages

LEROUX, Julie-Lyne et Nathalie BIGRAS (2003). L'Évaluation des compétences : une réalité accessible dans nos collèges. Regroupement des collèges PERFORMA.

MICHAUD, Nathalie (2010), document power point portant sur les courants pédagogiques, Cégep St-Jean-sur-Richelieu.

MINISTÈRE DE L'APPRENTISSAGE DE LA SASKATCHEWAN. Chapitre 2 : Modèles, stratégies, méthodes et techniques d'enseignement.
https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/tronc/approches_ped/chapitre_2.html

NIZET, Isabelle et Julie Lyne LEROUX. (2015). L'évaluation des apprentissages et du portfolio. Communication dans le cadre de la Journée réflexive sur le portfolio dans le cadre du Mois de la pédagogie universitaire. Enseigner, apprendre : voyage au CENTRE de la classe, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE (2009). Guides méthodologiques d'appui à la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation professionnelle. Paris.

PERRENOUD, Philippe (2004). Qu'est-ce qu'apprendre?
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_08.html

PERRENOUD, Philippe. (1999). Dix nouvelles compétences pour enseigner. Paris, EF Éditeur, 188p.

PREGENT, Richard, BERNARD, Huguette et Anastassis KOZANITIS (2009). Enseigner à l'université dans une approche-programme, Presses internationales.

PROULX, Jean (2009). « Enseigner, Réalités, réflexions et pratiques » Trois-Rivières : Cégep de Trois-Rivières, 564 p.

REFAD. Des stratégies pédagogiques basées sur l'interactivité. <http://refad.cdeacf.ca/?p=644>
RINGUET, Sophie et Julie Lyne LEROUX (2016). L'outil réseau Processus d'évaluation des compétences à distance: des ressources pour les enseignants du collégial.
<https://www.profweb.ca/publications/outils-numeriques/l-outil-reseau-em-processus-d-evaluation-des-competences-a-distance-em-des-ressources-pour-les-enseignants-du-collegial>

SAVARD, Louise (2007). L'évaluation des apprentissages – Résumé de textes. CEGEP de Chicoutimi. 44p.

TARDIF, Jacques (2006, 2017). Compétence, Université de Sherbrooke.
<https://www.usherbrooke.ca/ssf/veille/perspectives-ssf/numeros-precedents/decembre-2018/le-fin-mot-competence-selon-tardif/>

TARDIF, Jacques (1997). Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive, Les éditions Logiques, Montréal.

TREMBLAY-WRAGG, Émilie, Carole RABY et Louise MÉNARD (2019). La diversification des stratégies pédagogiques à l'université : quelques exemples d'application en salle de classe. VOLUME 8 • NUMÉRO 2
<http://pedagogie.uguebec.ca/le-tableau/la-diversification-des-strategies-pedagogiques-luniversite-quelques-exemples>

UNIVERSITÉ DE MONTREAL (2010). Conception et enseignement en ligne
<https://wiki.umontreal.ca/display/benatest/Conception+et+Enseignement+en+ligne>

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL (2020). Bureau du registraire
<https://registraire.umontreal.ca/etudes-et-services/horaire-des-cours/modes-denseignement/>

WALCKIERS, Marc et Thomas DE PRAETERE (2004). L'apprentissage collaboratif en ligne, huit avantages qui en font un must. Distances et savoirs, Volume 2, p. 53-75.
<https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2004-1-page-53.htm>

HADDAD, Raphaël. Manuel d'écriture inclusive. Faites progresser l'égalité femmes-hommes par votre manière d'écrire. Mots- Clés, des mots qui ouvrent des portes. Paris. Mai 2017
<https://chairehomophobie.ugam.ca/wp-content/uploads/2019/04/Mots-Cl%C3%A9s-Manuel-d%C3%A9critureinclusive.pdf>

Guide d'écriture inclusive. Revue FéminÉtudes, Hors-série. Septembre 2020.
https://drive.google.com/file/d/1YZ1C3PuhmLq-CWnvhI_Rq0SY1tr-29xU/view?fbclid=IwAR2JIP3gVE-M5tcN9AGrOY2-Q6i3RhIYcllph_L-aPibg9faqHhdfE_xw74

UNESCO. Développer les capacités des enseignants pour promouvoir l'égalité des genres dans l'éducation. <https://fr.unesco.org/themes/education-egalite-genres/parteneriat-hna?page=1>

UNESCO. Gender Equality Marker (GEM).
https://fr.unesco.org/sites/default/files/wmn2017_genderequalitymarkers_fr.pdf

UNESCO. Draft amendments to SISTER Guidelines for the formulation of 38C/5 Regular Programme Workplans (Activity/Office)—the part related to Gender Equality Marker (GEM).
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/BSP/GENDER/GEMinSISTERODGGE_01.pdf

UNESCO. Intercultural Dialogue. Intégrer l'égalité des sexes dans le Curriculum : découvrez la pédagogie sensible au genre du FAWE!
<https://fr.unesco.org/interculturaldialogue/resources/305>

Établissements membres de CICan au Canada

Plus de **95%** de tous les
Canadiennes et Canadiens
habitent à moins de **50 km**
d'un établissement collégial.



Le **réseau des collèges et instituts** forme des étudiantes et
des étudiants dans des **communautés urbaines, rurales, nordiques**
et éloignées de partout au Canada grâce à plus de **680 campus**
et centres de formation.



COLLÈGES &
INSTITUTS
CANADA

COLLEGES &
INSTITUTES
CANADA

collegesinstitutes.ca/fr/nos-membres

Établissements membres de CIGan au Canada

Yukon

- Yukon University

Territoires du Nord-Ouest

- Aurora College
- Collège Nordique Francophone*

Nunavut

- Nunavut Arctic College

Colombie-Britannique

- British Columbia Institute of Technology (BCIT)
- Camosun College
- Capilano University
- Collège Éducentre*
- College of New Caledonia
- College of the Rockies
- Douglas College
- Justice Institute of British Columbia
- Kwantlen Polytechnic University
- Langara College
- Native Education College**
- Nicola Valley Institute of Technology(NVIT) **
- North Island College
- Northern Lights College
- Coast Mountain College
- Okanagan College
- Selkirk College
- Thompson Rivers University
- University of the Fraser Valley
- Vancouver Community College
- Vancouver Island University (VIU)

Alberta

- Bow Valley College
- Centre collégial de l'Alberta*
- Grande Prairie Regional College (GPCRC)
- Keyano College
- Lakeland College
- Lethbridge College
- Medicine Hat College
- NorQuest College
- Northern Alberta Institute of Technology (NAIT)
- Northern Lakes College
- Olds College
- Portage College
- Red Deer College
- SAIT

Saskatchewan

- Carlton Trail College
- Collège Mathieu*
- Cumberland College
- Dumont Technical Institute**
- Great Plains College
- North West College
- Northlands College
- Parkland College
- Saskatchewan Indian Institute of Technologies**
- Saskatchewan Polytechnic
- Southeast College

Manitoba

- Assiniboine Community College
- École technique et professionnelle, Université de Saint-Boniface*
- Red River College
- University College of the North
- Manitoba Institute of Trades and Technology

Ontario

- Algonquin College
- Cambrian College
- Canadore College
- Centennial College
- Collège Boréal*
- Conestoga College Institute of Technology and Advanced Learning
- Confederation College
- Durham College
- Fanshawe College
- First Nations Technical Institute**
- Fleming College
- George Brown College
- Georgian College
- Humber College Institute of Technology & Advanced Learning
- Kenjgewin Teg Educational Institute (or KTEI)**
- La Cité*
- Lambton College
- Loyalist College
- The Michener Institute of Education at UHN
- Mohawk College
- Niagara College
- Northern College
- Sault College
- Seneca College
- Sheridan College
- Six Nations Polytechnic**
- St. Clair College
- St. Lawrence College

Québec

- Cégep André-Laurendeau*
- Cégep de Chicoutimi*
- Le cégep de Granby*
- Cégep de Jonquière*
- Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue*
- Cégep de la Gaspésie et des Îles*
- Cégep de La Pocatière*
- Cégep de Matane*
- Cégep de Rimouski*
- Cégep de Saint-Félicien*
- Cégep de Sainte-Foy*
- Cégep de Saint-Hyacinthe*
- Cégep de Saint-Jérôme*
- Cégep de Saint-Laurent*
- Cégep de Sept-Îles*
- Cégep de Sherbrooke*
- Cégep de Trois-Rivières*
- Cégep de Victoriaville*
- Cégep du Vieux Montréal*
- Cégep Édouard-Montpetit*
- Cégep Garneau*
- Cégep Limoilou*
- Cégep Marie-Victorin*
- Cégep régional de Lanaudière*
- Cégep Rivière du Loup*
- Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu*
- Champlain Regional College
- Collège Ahuntsic*
- Collège André Grasset*
- Collège d'Alma*
- Collège de Bois-de-Boulogne*
- Collège de Maisonneuve *
- Collège de Rosemont*
- Collège LaSalle*
- Collège Mérici*
- Collège Montmorency*
- Collège Shawinigan*
- Cégep Heritage College
- Dawson College
- John Abbott College
- Vanier College

Associés

- Association des collèges privés du Québec*
- Association québécoise de pédagogie collégiale*
- Atlantic Provinces Community College Consortium (APCCC)
- BC Colleges (BCC)
- Canadian Association of Diploma in Agriculture Programs (CADAP)
- Colleges Ontario
- Council of Postsecondary Presidents of Alberta (COPPOA)
- Fédération des cégeps*
- Forum for International Trade Training (FITT)
- Horatio Alger Association of Canada
- Indigenous Institutes Consortium
- Inter-American Organization for Higher Education (IOHE)
- Regroupement des collèges du Montréal métropolitain (RCMM)
- Synchronex*
- Tra Vinh University

* Francophones

** Autochtones

Terre-Neuve-et-Labrador

- Centre for Nursing Studies
- College of the North Atlantic
- Fisheries and Marine Institute of Memorial University of Newfoundland

Nouveau-Brunswick

- Collège communautaire du Nouveau-Brunswick (CCNB)*
- Maritime College Forest Technology
- New Brunswick College of Craft and Design
- New Brunswick Community College (NBCC)

Île-du-Prince-Édouard

- Collège de l'île*
- Holland College

Nouvelle-Écosse

- Cape Breton University
- Dalhousie Agricultural Campus, Dalhousie University
- Nova Scotia Community College
- Université Sainte-Anne*



COLLÈGES &
INSTITUTS
CANADA

COLLEGES &
INSTITUTES
CANADA

Veillez consulter notre site web pour l'information la plus récente:

collegesinstitutes.ca/fr/nos-membres