



**F A É C U M**

# **L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES À L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL**

**FÉDÉRATION DES ASSOCIATIONS ÉTUDIANTES  
DU CAMPUS DE L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL**

Adopté à la 538<sup>e</sup> séance ordinaire du conseil central

Le 18 avril 2018

Rédaction :

Nicolas St-Onge, coordonnateur aux affaires académiques de premier cycle

Recherche :

Annie-Claude Vanier, recherchiste

Révision :

Justine Levesque, correctrice

Le contenu de ce document ne représente pas nécessairement le point de vue de l'auteur.

Ce document a été adopté lors de la 538<sup>e</sup> séance ordinaire du conseil central, le 18 avril.

**FAÉCUM**

3200, rue Jean-Brillant, local B-1265  
Montréal, QC, H3T 1N8

Tél. 514 343-5947 ♦ Fax. 514 343-7690

**[www.faecum.qc.ca](http://www.faecum.qc.ca)**

**[info@faecum.qc.ca](mailto:info@faecum.qc.ca)**

Depuis 1976, la Fédération des associations étudiantes du campus de l'Université de Montréal (FAÉCUM) représente, par l'intermédiaire de 84 associations étudiantes, 40 000 étudiants et étudiantes de l'Université de Montréal. Elle a pour mission la défense des droits et intérêts de ses membres dans les sphères universitaire et sociale. Elle vise aussi, par l'entremise de ses services et de ses différentes activités socioculturelles, à améliorer le passage de la population étudiante à l'Université de Montréal. La FAÉCUM est la plus importante association étudiante de campus au Québec.

# TABLE DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION</b>	<b>6</b>
<b>1. QU'EST-CE QUE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES?</b>	<b>7</b>
<b>2. L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES À L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL</b>	<b>8</b>
2.1. L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES EN MÉDECINE	8
2.2. L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES EN ÉDUCATION ET EN ENSEIGNEMENT	9
2.3. L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES EN PHARMACIE	10
2.4. L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES EN MÉDECINE VÉTÉRINAIRE	12
2.5. L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES EN SCIENCES INFIRMIÈRES	12
2.6. L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES EN RÉADAPTATION	13
<b>3. LES PRINCIPALES LIMITES ET LES BONNES PRATIQUES EN MATIÈRE D'APPROCHE PAR COMPÉTENCES</b>	<b>14</b>
3.1. LES RESSOURCES NÉCESSAIRES	14
3.1.1. LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT	14
3.1.2. LA FORMATION DES SUPERVISEURS ET DES SUPERVISEURES DE STAGES	15
3.1.3. UN GUIDE À L'INTENTION DES ÉTUDIANTS ET DES ÉTUDIANTES	16
3.1.4. UN OUTIL DE SUIVI DES COMPÉTENCES	16
3.2. L'INFLUENCE DES ORGANISMES EXTERNES	18
3.3. L'IMPORTANCE DU RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES	19
3.4. LA SUBJECTIVITÉ DES ÉVALUATIONS	21
3.4.1. LA PLACE DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES DANS LES PLANS DE COURS	21
3.4.2. L'IMPORTANCE DE LA RÉTROACTION	22
3.4.3. L'IMPLANTATION D'UN JURY D'ÉVALUATION	23
3.4.4. LES CONSÉQUENCES À L'ÉCHEC D'UNE COMPÉTENCE	23
3.4.5. DEMANDE DE RÉVISION DU DOSSIER DE COMPÉTENCES	24
3.5. L'ÉVALUATION DES PROGRAMMES PAR COMPÉTENCES	25
<b>CONCLUSION</b>	<b>26</b>
<b>RAPPEL DES RECOMMANDATIONS</b>	<b>27</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>30</b>

<b><u>ANNEXE I – LES MANIFESTATIONS ATTENDUES</u></b>	<b><u>32</u></b>
---	------------------

<b><u>ANNEXE II – SUIVI DES COMPÉTENCES</u></b>	<b><u>33</u></b>
---	------------------

<b><u>ANNEXE III – RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES</u></b>	<b><u>34</u></b>
---	------------------

## LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES

<b>APC</b>	Approche par compétences
<b>CAA</b>	Conseil des affaires académiques
<b>CAEP</b>	Comité académique d'évaluation des programmes
<b>CADEUL</b>	Confédération des associations d'étudiants et d'étudiantes de l'Université Laval
<b>CIEE</b>	Comité institutionnel d'évaluation de l'enseignement
<b>ESPUM</b>	École de santé publique de l'Université de Montréal
<b>FAÉCUM</b>	Fédération des associations étudiantes du campus de l'Université de Montréal
<b>FAS</b>	Faculté des arts et des sciences
<b>FSE</b>	Faculté des sciences de l'éducation
<b>INSPQ</b>	Institut national en santé publique du Québec

## INTRODUCTION

L'approche par compétences est un type de pédagogie de plus en plus populaire dans le milieu de l'enseignement, notamment dans le milieu universitaire. En effet, plusieurs programmes universitaires ont fait, depuis le milieu des années 2000, le saut vers une approche par compétences. L'Université de Montréal ne fait pas exception à la règle, et on y trouve de nombreux programmes utilisant ce type d'approche. Ceux et celles ayant fait leurs études secondaires après la réforme du système d'éducation à ce niveau en 2005 ont pu avoir un premier contact avec l'approche par compétences, bien que celle-ci ait été implantée pour une tout autre clientèle que celle des programmes universitaires.

Malgré la popularité de cette approche pédagogique, très peu de documentation et de lignes directrices existent à ce sujet en ce qui concerne le milieu universitaire. Pourtant, comme nous le verrons dans le cadre de cet avis, l'implantation de l'approche par compétences dans un programme d'études est un processus de longue haleine, qui nécessite énormément de ressources et de réflexions. À l'Université de Montréal, on compte plus d'une dizaine de programmes qui présentent ce type d'approche. Ces programmes sont, pour la grande majorité, des programmes professionnalisants, par exemple le doctorat de premier cycle en pharmacie ou encore le baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire. Dans les dernières années, plusieurs étudiants et étudiantes ont souligné certaines difficultés en lien avec l'implantation de l'approche par compétences dans leur programme d'études. Il était donc primordial pour la FAÉCUM de proposer des mesures d'encadrement ainsi que des balises claires en ce qui a trait à l'approche par compétences, afin d'éviter ces difficultés. De plus, plusieurs décanats et départements se sont dits intéressés à effectuer une réforme de programme en vue d'implanter l'approche par compétences dans les prochaines années. C'est pourquoi cet avis propose d'établir de bonnes pratiques en matière d'approche par compétences, principalement quant à l'implantation d'un tel type de programme. Ces bonnes pratiques pourront notamment être utilisées par les associations étudiantes qui seront consultées dans le cadre de la réforme de leur programme.

Tout d'abord, cet avis définira l'approche par compétences dans le milieu universitaire, étant donné le large spectre que ce type d'approche peut représenter. Une revue de littérature a été effectuée afin de cibler les ouvrages principaux qui couvrent le sujet, étant donné sa complexité. Un recensement des programmes utilisant l'approche par compétences à l'Université de Montréal ainsi que leurs majeures caractéristiques seront par la suite présentés. Un tour d'horizon des différentes problématiques soulevées par les associations étudiantes sera effectué, suivi d'une proposition de bonnes pratiques en matière d'implantation et d'évaluation de programme ayant une approche par compétences à l'Université de Montréal.

## 1. QU'EST-CE QUE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES?

L'approche par compétences peut se définir de multiples façons. Comme l'explique Tardif (2006), il existe deux paradigmes lorsque l'on traite d'enseignement universitaire : l'approche par objectifs et l'approche par compétences, qui se retrouvent toutes les deux à l'extrémité d'un continuum. L'approche par objectifs est la manière plus traditionnelle d'enseigner, qui consiste à évaluer l'acquisition d'apprentissages. Ces apprentissages sont morcelés à travers le programme d'études et sont souvent réalisés de manière indépendante, sujet par sujet. Une formation structurée autour d'objectifs est donc composée de plusieurs morceaux que l'étudiant ou l'étudiante doit assembler (Tardif 2013). Il s'agit d'un modèle de scolarisation où il est nécessaire de fragmenter les apprentissages. Chacun des cours du curriculum représente une partie d'un tout. Souvent, dans ce type de formation, la seule occasion pour les étudiants et les étudiantes de mobiliser l'ensemble de leurs savoirs est lors de stages, lorsque la formation en comporte. Une approche par objectifs fait en sorte qu'une grande partie des apprentissages réalisés par les élèves ne sont pas sollicités, et donc rapidement oubliés.

À l'opposé, l'approche par compétences, quant à elle, est axée sur une pédagogie par problèmes et où les cours sont tous complémentaires les uns aux autres. Les étudiantes et les étudiants sont appelés à utiliser l'ensemble de leurs connaissances afin de résoudre un problème, ce qui facilite l'ancrage de ces connaissances dans la réalité (Tardif 2013). La compétence que doit développer l'apprenant ou l'apprenante est donc « un savoir-agir complexe qui prend appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (Tardif, 2006). Il est à noter que l'approche par compétences n'est pas seulement utilisée et mise de l'avant par simple mode. Les effets bénéfiques des apprentissages par compétences ont été démontrés par plusieurs, notamment l'Institut national en santé publique du Québec (INSPQ). Selon leur recherche sur l'approche par compétences dans les domaines de santé publique, « les programmes universitaires sont développés par [compétences] et favorisent une formation axée davantage sur le contenu et sur les résultats de l'apprenant » (Brahimi et al. 2011). Cette approche évalue donc l'étudiant ou l'étudiante selon un référentiel de compétences qui sont déterminées selon le programme d'études, et idéalement tout au long du parcours universitaire. Étant donné que le spectre est très large entre une approche par objectifs et une approche par compétences, certains programmes universitaires n'évaluent ces compétences qu'en stage, ou encore dans certains cours seulement. L'approche programme ainsi que l'approche par problèmes sont toutes deux incluses dans ce large spectre et représentent une certaine forme d'approche par compétences.

## 2. L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES À L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

L'approche par compétences est principalement implantée dans des programmes professionnalisants et dans les programmes de santé, car, comme le note Tardif, il est beaucoup plus facile d'appliquer ce type de pédagogie aux programmes professionnels (Tardif, 2013). À l'Université de Montréal, près d'une dizaine de programmes utilisent l'approche par compétences, et ce, à différents degrés. L'ensemble de ces programmes sont professionnalisants et sous agrément, c'est-à-dire qu'ils doivent correspondre aux critères d'un organisme externe et sont évalués périodiquement par ce dernier. Il est aussi à noter que l'implantation de l'approche par compétences est actuellement étudiée pour plusieurs programmes, notamment par la Faculté de droit pour la refonte du programme de baccalauréat et par l'École de santé publique (ESPUM) pour l'ensemble de ses programmes.

Pour dresser un portrait des pratiques actuelles en matière d'approche par compétences à l'Université de Montréal, les représentantes et les représentants aux affaires académiques des associations étudiantes membres de la FAÉCUM ont été rencontrés en conseil des affaires académiques (CAA), ainsi que contactés sur la page Facebook regroupant ces représentants et des représentantes. Lors de ces rencontres, les modalités d'implantation de l'approche par compétences, les points forts et les points faibles de l'approche par compétences dans leur programme ainsi que les principales problématiques ont été recensés. La section suivante présentera brièvement les modalités d'implantation de l'approche par compétences dans ces programmes.

### 2.1. L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES EN MÉDECINE

Depuis quelques années déjà, le programme doctorat de premier cycle en médecine utilise une approche par compétences, qui vise aussi à se développer vers l'ensemble des résidences d'ici 2022. Bien que le processus d'implantation de l'approche par compétences ne soit pas complété, la réflexion est amorcée depuis 2005, à la suite de la publication d'un cadre de compétences par le Collège royal des médecins et chirurgiens [et chirurgiennes] du Canada. D'emblée, la Faculté de médecine affirme avoir étudié la question de l'approche par compétences en vue de satisfaire aux exigences canadiennes et « aux nouvelles attentes sociétales en matière de soins » (Faculté de médecine 2018a). En 2012, le cadre de formation émergent de ces réflexions a mené à 7 compétences déclinées en 18 capacités, 82 indicateurs et plus de 753 manifestations attendues (Faculté de médecine 2013). Pour faire la distinction entre ces différents éléments, on peut prendre l'exemple de la compétence « communication », où une capacité est « d'échanger de l'information avec les patients [et les patientes] et leurs proches », un indicateur est de « communiquer durant l'examen du patient [ou la patiente] » et une manifestation attendue est « d'expliquer ses gestes et éviter les gestes brusques ». Les six autres compétences sont la collaboration, l'expertise médicale, l'érudition, la gestion, le professionnalisme ainsi que la promotion de la santé. Comme il est possible de percevoir à l'annexe I, les manifestations attendues évoluent en fonction du cheminement de l'étudiant ou de l'étudiante. En effet, une étudiante ou un étudiant de deuxième année ne doit pas satisfaire aux mêmes

exigences qu'un étudiant ou qu'une étudiante en fin d'externat. Dans les cours théoriques du préclinique, les compétences sont évaluées à chaque bloc de matière, tout d'abord par une autoévaluation à mi-parcours. Des tuteurs ou des tutrices, qui sont médecins, font un retour auprès des étudiantes et des étudiants, qui sont ensuite invités à déposer un « plan de développement » résumant les points forts et les points à améliorer à la suite de la rencontre avec le tuteur ou la tutrice.

L'approche par compétences à la résidence en médecine familiale est aussi en place et correspond au modèle de compétences développé par le Collège royal des médecins et chirurgiens [et chirurgiennes] du Canada et adapté par le Collège des médecins de famille du Canada en 2009. Par exemple, la compétence « expertise médicale » devient « expert en médecine familiale », ce qui permet à l'étudiant et à l'étudiante d'évoluer sous un modèle de compétences très près de celui du premier cycle (Faculté de médecine 2013). Les évaluations sont réalisées par les étudiants et par les étudiantes dans un premier temps, puis par la superviseuse ou le superviseur de stage par la suite. L'ensemble des évaluations est réalisé selon les champs de compétences. Jusqu'à maintenant, aucune plateforme ne permet à l'étudiant ou à l'étudiante de voir l'avancée de ses compétences, bien qu'un système devrait être mis en place au cours de l'année 2018. Finalement, l'approche par compétences devrait être étendue aux autres programmes de résidence dans les prochaines années.

## 2.2. L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES EN ÉDUCATION ET EN ENSEIGNEMENT

C'est le ministère de l'Éducation qui, en 2001, a proposé la réforme du programme de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire et des baccalauréats d'enseignement au secondaire (Ministère de l'Éducation 2001). Cette réforme suggérait l'implantation de 12 compétences que doivent développer les étudiants et les étudiantes afin d'accéder à la profession enseignante, sous 4 grandes catégories :

### Fondements :

- 1 Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions;
- 2 Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.

### Acte d'enseigner :

- 3 Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés [et des élèves concernées] et du développement des compétences visées dans le programme de formation;
- 4 Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés [et des élèves concernées] et du développement des compétences visées dans le programme de formation;
- 5 Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre;
- 6 Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.

### Contexte social et scolaire :

- 7 Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap;

- 8 Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel;
- 9 Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école;
- 10 Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés [et des élèves concernées].

**Identité professionnelle :**

- 11 S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel;
- 12 Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions. (Ministère de l'Éducation 2001)

L'ensemble des cours découlant de la Faculté des sciences de l'éducation (FSE) sont donc évalués selon ces compétences, de même que les stages. Les modalités de ces évaluations ainsi que les compétences évaluées pour un cours en particulier sont explicitées directement dans le plan de cours. L'évaluation des compétences est réalisée par les professeures et les professeurs, qui inscrivent dans la plateforme nouvellement implantée d'ÉducatUM les étudiantes et les étudiants s'étant démarqués positivement ou négativement. Si aucune mention ou aucun commentaire n'est inscrit dans le dossier d'une étudiante ou d'un étudiant, celle-ci ou celui-ci est réputé avoir atteint les exigences. Comme il est possible d'observer à l'annexe II, l'étudiant ou l'étudiante a accès au résumé de l'atteinte de ses compétences et peut voir, par un code de couleur, l'atteinte ou non de ses compétences. Bien que les compétences et leurs critères d'évaluation n'évoluent pas à travers le cursus, les stages évaluent différentes compétences en fonction du cheminement de l'étudiante ou de l'étudiant. Il est aussi possible pour les étudiants et pour les étudiantes de déposer des « preuves d'acquis », soit des documents qui démontrent l'atteinte d'une compétence en particulier. Toutes les évaluations ainsi que les preuves d'acquis sont ensuite étudiées par un jury de programme, qui détermine la cote finale de l'étudiant ou de l'étudiante :

Le jury est formé de professeurs [et de professeures] intervenant dans le programme, de la responsable [ou du responsable] des stages du programme, de la TGDE (technicienne ou du technicien en gestion de dossiers étudiants) du programme, de la vice-doyenne aux études de 1<sup>er</sup> cycle et de son adjointe. Au terme de chaque trimestre, il prend connaissance des différents signalements et des commentaires exprimés par les enseignants [et par les enseignantes]. C'est lui qui, à partir des traces recueillies par plusieurs enseignants [et enseignantes], porte un jugement sur le développement des compétences à un moment donné du programme. (Faculté des sciences de l'éducation 2018)

### 2.3. L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES EN PHARMACIE

Le programme de doctorat de premier cycle en pharmacie a été lancé en 2007, après plus de quatre années de réflexions sur sa structure. Auparavant sous forme de baccalauréat, le passage du programme vers un doctorat de premier cycle impliquait notamment l'implantation de six compétences transversales, nécessaires à toutes les sphères du programme, et de trois compétences professionnelles, qui sont spécifiques à la profession de pharmacien et de pharmacienne. Les compétences transversales

correspondent au professionnalisme, à la communication, au travail en équipe et interdisciplinaire, au raisonnement scientifique et à la pensée critique, à l'autonomie dans les apprentissages ainsi qu'au leadership. Les compétences professionnelles sont quant à elles les soins pharmaceutiques, les services à la communauté et à la gestion de la pratique et des opérations. Chacune de ces compétences est développée en sous-compétences, puis en libellés de ce que l'on pourrait considérer comme un critère d'évaluation de cette sous-compétence. Par exemple, pour la compétence de la communication, une sous-compétence est « communiquer par écrit » et un critère est « d'adapter le contenu et l'argumentation au contexte et à la clientèle visée » (Faculté de pharmacie 2003).

Ces compétences sont évaluées tout au long des quatre années du programme, principalement dans les cours de laboratoire professionnel. Les étudiantes et les étudiants sont invités à compléter une autoévaluation à la mi-session, et seront ensuite évalués par leur tuteur ou par leur tutrice, qui est un pharmacien ou une pharmacienne. Il est à noter que ces compétences n'évoluent pas pendant le parcours universitaire des étudiants et des étudiantes en pharmacie, de même que les manifestations attendues de leur part. En dehors de ces laboratoires pratiques, le programme comprend des cours de soins pharmaceutiques qui sont séquentiels et où la majorité des évaluations sont sous forme de questionnaire à choix multiples, donc où les compétences ne sont pas évaluées. Cependant, certaines compétences sont évaluées dans le cadre des cours théoriques, par exemple la compétence du raisonnement scientifique et de la pensée critique lors d'exams à développement. Il est aussi à noter que les étudiants et les étudiantes effectuent des stages en première, deuxième et quatrième années, lesquels représentent près du quart des crédits du programme. L'évaluation de ces stages est effectuée en fonction du référentiel de compétences.

Nouvellement implantée, une plateforme identique à ÉducatUM permet aux étudiants et aux étudiantes de faire le suivi de leurs compétences directement sur StudiUM (voir annexe II). Les étudiantes et les étudiants n'atteignant pas une ou plusieurs compétences sont appelés à effectuer un travail de remédiation au début du trimestre d'automne, notamment sur les moyens qu'ils et elles prendront afin de résoudre le problème et de développer plus largement ces compétences.

Au niveau de la maîtrise en pharmacothérapie avancée, qui est un volet des cycles supérieurs possible du programme de pharmacie, la structure est un calque du doctorat de premier cycle en pharmacie, à l'exception de la présence d'une plateforme web un peu moins avancée que celle d'ÉducatUM. Les étudiantes et les étudiants sont évalués selon le référentiel de compétences au cours de leurs stages, et toute la rétroaction est réalisée sous ce référentiel. Chaque rotation d'unité de soins correspond à deux évaluations, ce qui permet aux étudiants et aux étudiantes d'avoir beaucoup de rétroaction de la part de leur maître de stage. Pour terminer, les personnes qui rencontrent certaines problématiques en lien avec le développement de leurs compétences sont appelées à réaliser un travail de remédiation, qui est une sorte de réflexion en lien avec les moyens qu'elles se donneront afin d'atteindre les exigences en termes de compétences.

## 2.4. L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES EN MÉDECINE VÉTÉRINAIRE

Le programme de médecine vétérinaire est un doctorat de premier cycle d'une durée de cinq ans. L'approche par compétences y a été implantée en 2014, à la suite de l'adoption par l'Association canadienne des médecins vétérinaires d'exigences en lien avec les compétences développées par les étudiantes et par les étudiants en médecine vétérinaire (Faculté de médecine vétérinaire 2016). En 2017, une refonte de ce programme a été réalisée à la suite de pressions de la part du personnel enseignant et de la communauté étudiante, qui jugeaient que l'approche par compétences était trop lourde pour les bénéficiaires retenus.

Tout comme pour le programme de pharmacie, les compétences sont divisées entre les compétences transversales, qui s'appliquent à la plupart des situations professionnelles, et les compétences spécifiques, qui sont axées sur la pratique de la médecine vétérinaire. Il y a au total quatre compétences transversales, soit la communication, la gestion des ressources, le professionnalisme et l'intégration de la démarche scientifique, et trois compétences spécifiques, qui sont « soigner et traiter », « évaluer l'animal et établir un diagnostic » ainsi que « promouvoir la santé animale et publique ». Ces compétences sont évaluées selon trois champs, soit le savoir-faire, le savoir-être et les savoirs. L'atteinte de ces compétences est échelonnée selon trois niveaux, soit novice pour les première et deuxième années, avancé pour les troisième et quatrième années et finissant pour les étudiants et pour les étudiantes de cinquième année. À la fin de chaque niveau, les étudiants et les étudiantes doivent produire un texte de 1 500 mots expliquant pourquoi ils et elles ont atteint les sept compétences visées par le programme. Plusieurs situations d'apprentissage évalué et évaluations formatives sont réalisées tout au long du cheminement universitaire des étudiants et des étudiantes. Un jury est ensuite chargé d'évaluer l'atteinte des compétences selon l'ensemble du dossier étudiant.

## 2.5. L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES EN SCIENCES INFIRMIÈRES

L'approche par compétences a été établie dans le programme de baccalauréat en sciences infirmières en 2004. Le référentiel de compétences comprend huit compétences, soit exercer un jugement clinique infirmier, agir avec les personnes, familles et communautés en vue de favoriser une population en santé, assurer la continuité des soins des personnes et des familles vivant des expériences de santé, démontrer du leadership clinique dans la pratique professionnelle infirmière, traiter toute activité professionnelle et disciplinaire avec rigueur scientifique, agir avec professionnalisme, collaborer dans des équipes professionnelles et agir avec humanisme avec les personnes, familles et communautés dans leurs expériences de santé. L'ensemble des cours du programme évaluent une ou plusieurs de ces compétences, particulièrement lors des stages en milieu clinique. Les attentes en lien avec le développement de ces compétences évoluent chaque année, de sorte que l'étudiant ou l'étudiante de troisième année n'aura pas à atteindre les mêmes exigences que l'étudiant ou l'étudiante de première année. Ces compétences sont déconstruites en différentes capacités et indicateurs, un peu à l'image du programme de médecine (Faculté des sciences infirmières 2010). De plus, les étudiants et les étudiantes doivent déposer, à la fin de chaque

trimestre, un travail expliquant une situation clinique vécue et comment cette situation a mobilisé les compétences nécessaires à la pratique infirmière.

## **2.6. L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES EN RÉADAPTATION**

L'approche par compétences en réadaptation est très semblable à celle du programme de sciences infirmières. Le référentiel de compétences, qui est basé sur les recommandations de l'Association canadienne de physiothérapie, regroupe sept compétences qui doivent être développées à travers le cursus universitaire d'un étudiant ou d'une étudiante en physiothérapie. Ces compétences sont « expert », « communicateur », « collaborateur », « gestionnaire », « défenseur », « praticien érudit » et « professionnel » (Faculté de médecine 2017). La complexité des attentes quant à ces compétences augmente au fur et à mesure que l'étudiant ou que l'étudiante progresse dans le programme. Ces compétences sont principalement évaluées lors des cas cliniques et jeux de rôles ainsi que pendant les stages. L'approche par problèmes est aussi une réalité pour les étudiants et pour les étudiantes en ergothérapie, où le modèle de compétences est calqué sur celui de physiothérapie.

### 3. LES PRINCIPALES LIMITES ET LES BONNES PRATIQUES EN MATIÈRE D'APPROCHE PAR COMPÉTENCES

Lors des rencontres avec les représentants et les représentantes des associations étudiantes des programmes ayant une approche par compétences, plusieurs problématiques et limites de l'approche par compétences ont été soulignées. La revue de littérature effectuée a aussi mené à une liste de bonnes pratiques qui sont pertinentes à mettre en place afin d'assurer le bon fonctionnement de l'approche par compétences dans un programme universitaire. La prochaine section aborde donc ces principales limites et, en vue de les pallier, propose de bonnes pratiques en matière d'approche par compétences à mettre en place à l'Université de Montréal.

#### 3.1. LES RESSOURCES NÉCESSAIRES

Pour implanter l'approche par compétences dans un programme universitaire, il y a de nombreuses étapes à franchir, de la réflexion jusqu'à la mise en place d'un programme cohérent. Cette planification demande du personnel qualifié en matière d'approche par compétences et mobilise plusieurs actrices et acteurs du milieu universitaire afin que l'implantation du programme utilisant l'approche par compétences soit un succès. Dans le cas du programme de doctorat de premier cycle en médecine, les réflexions initiales ont duré près de sept ans. Il est donc indéniable que, pour les unités académiques qui évaluent la possibilité d'implanter ce type de pédagogie, une grande quantité de ressources humaines et financières devront être mobilisées, et ce, avant même l'arrivée de l'approche par compétences dans un programme. Laverdière (2008) note aussi l'importance de prendre son temps dans l'implantation de l'approche par compétences, de faire participer les membres de la communauté universitaire à l'élaboration du nouveau programme pour réduire l'effet de nouveauté et de s'assurer d'avoir suffisamment de formations et de matériel à fournir avant de le mettre en place.

Outre les ressources nécessaires à la planification de l'implantation de l'approche par compétences, plusieurs outils doivent être mis en place afin de favoriser la réussite des étudiantes et des étudiants issus du programme en question.

##### 3.1.1. La formation du personnel enseignant

L'approche par compétences demande l'apport de ressources supplémentaires comparativement à une pédagogie plus traditionnelle, notamment en ce qui a trait aux ressources humaines. En effet, comme le souligne Tardif, l'approche par compétences nécessite par exemple de l'apprentissage par problèmes, qui doit être réalisé en plus petit groupes et de façon plus encadrée qu'un cours magistral. L'approche par compétences demande plus de ressources humaines, mais nécessite aussi que ces personnes soient mieux formées. En effet, le travail d'un enseignant ou d'une enseignante qui pratique l'approche par compétences est très différent du travail qu'il ou elle a à faire dans un contexte d'approche par objectifs (Tardif 2013). Elle leur demande beaucoup de travail : concertation avec les collègues pour une planification

commune plutôt que morcelée, développement de critères d'évaluation, développement de situations d'apprentissage pertinentes et concrètes, etc. (Brahimi et al. 2011 ; Tardif 2013). Les membres du corps enseignant, en plus de tout le personnel administratif, doivent être formés adéquatement afin de bien comprendre la portée de l'approche par compétences.

Lors de la consultation des associations étudiantes, cette composante était vraisemblablement déficiente dans plusieurs unités académiques. En effet, certains représentants et certaines représentantes ont souligné le manque de connaissances et de maîtrise de l'approche par compétences de la part du personnel enseignant. Par exemple, certains professeurs et certaines professeures n'étaient même pas au courant des compétences évaluées dans le cadre de leur cours, ni même de l'effet de cette évaluation sur le dossier académique des étudiants et des étudiantes. Il semble donc primordial que l'ensemble du personnel enseignant reçoive une formation à ce sujet, et ce, avant même l'implantation de l'approche par compétences. Ces formations devraient bien entendu être adaptées en fonction de l'évolution du référentiel de compétences à travers le temps, de la modification des critères et modalités d'évaluations, etc.

#### **Recommandation 1**

Que l'ensemble du personnel enseignant des programmes par compétences reçoive une formation concernant l'approche par compétences, notamment en ce qui a trait au référentiel de compétences, aux méthodes d'évaluation de ces compétences ainsi qu'aux outils disponibles pour accompagner le personnel enseignant et la communauté étudiante.

#### **3.1.2. La formation des superviseurs et des superviseuses de stages**

La grande majorité des programmes ayant une approche par compétences demandent aux étudiants et aux étudiantes de réaliser des stages obligatoires à travers leur cursus. Certains programmes évaluent principalement l'atteinte de ces compétences en stage, et les cours ne participent pas ou peu à leur évaluation. Plusieurs associations étudiantes ont d'ailleurs émis des inquiétudes à ce sujet, jugeant que, trop souvent, les personnes responsables de ces évaluations de stages ne connaissaient pas l'approche par compétences ou encore la façon d'évaluer les compétences en lien avec le programme d'études. Par exemple, de par le nombre important de milieux de stages, certains cliniciens et certaines cliniciennes encadrant les étudiants et les étudiantes en médecine n'étaient pas au courant de l'implantation de ce type d'approche dans le programme de médecine. Il est donc évident que l'évaluation des compétences selon des critères précis et des manifestations observables est plus que complexe pour ces personnes. Il semble évident que les professionnelles et les professionnels chargés de l'évaluation des étudiants et des étudiantes dans ces milieux soient formés afin de bien réaliser cette évaluation. Étant donné le nombre de milieux de stages souvent important, la formation de ces superviseurs et de ces superviseuses de stages est un réel défi.

#### **Recommandation 2**

Que, pour les programmes par compétences, l'ensemble des superviseurs et des superviseuses de stages reçoivent une formation présentant les bases de l'approche par compétences, le référentiel de compétences

du programme, les modalités d'évaluation de celles-ci ainsi que les outils à leur disposition et à la disposition de l'étudiant ou de l'étudiante pour le développement de ces compétences.

Cette recommandation est aussi soulignée dans l'Avis sur l'approche par compétences à l'Université Laval de la Confédération des associations d'étudiants et d'étudiantes de l'Université Laval (CADEUL), qui y recommande « que l'enseignant ou le superviseur de stage soit suffisamment formé par l'unité responsable pour assurer la validité des évaluations qui seront données à la fin de chaque phase de formation ». Il y est aussi énoncé que « [la personne responsable de l'évaluation] doit développer, du moins très bien connaître pour les utiliser, les outils de jugement (grilles d'évaluation, listes de vérification, échelles descriptives) et les critères d'évaluation » (CADEUL 2017).

### 3.1.3. Un guide à l'intention des étudiants et des étudiantes

Outre de former le personnel enseignant et les superviseuses et les superviseurs de stage, il importe d'informer les principales personnes intéressées : les étudiants et les étudiantes. En effet, ce ne sont pas tous les programmes utilisant une approche par compétences à l'Université de Montréal qui outillent adéquatement la communauté étudiante en lien avec cette approche. Plusieurs unités académiques ont mis sur pied un guide s'adressant directement à leurs étudiants et à leurs étudiantes expliquant les raisons qui ont mené à l'implantation de l'approche par compétences dans leur programme, le référentiel de compétences et les modalités d'évaluation, etc. Ce guide représente une bonne base pour la communauté étudiante et constitue une référence tout au long du programme d'études.

#### Recommandation 3

Que les unités académiques rendent disponible pour la communauté étudiante un guide présentant notamment les motifs de l'implantation de l'approche par compétences dans leur programme, le référentiel de compétences et les modalités d'évaluation de celles-ci.

En plus de produire et diffuser un guide, certaines unités académiques proposent des séances d'information aux nouveaux étudiants et aux nouvelles étudiantes. Par exemple, la Faculté de pharmacie insère dans ses activités d'accueil une présentation abordant l'approche par compétences. Ces séances sont pertinentes étant donné qu'en plus de pouvoir recevoir de l'information, les étudiants et les étudiantes ont l'occasion d'adresser leurs questions et d'ouvrir un dialogue avec les représentants et les représentantes de l'unité académique. Il serait pertinent que cette pratique soit répandue à l'ensemble des programmes fonctionnant sous l'approche par compétences.

#### Recommandation 4

Que les unités académiques organisent une séance d'information présentant l'approche par compétences dans le programme aux nouveaux étudiants et aux nouvelles étudiantes en début de parcours.

### 3.1.4. Un outil de suivi des compétences

Plusieurs outils peuvent être développés afin d'accompagner la communauté étudiante et, plus globalement, la communauté universitaire dans l'approche par compétences. Un problème qui a été soulevé

par la communauté étudiante est l'accès de ses membres à leur cheminement à travers un référentiel de compétences. La communauté universitaire est habituée au relevé de notes classique, où tous les cours sont évalués de façon chiffrée ou littérale. Par contre, pour ce qui est des programmes par compétences, peu à l'Université de Montréal sont dotés d'une plateforme sur laquelle les étudiants et les étudiantes peuvent suivre leur cheminement à travers ces compétences. La communauté étudiante doit donc développer des compétences, atteindre certains objectifs précis, mais n'a pas de moyens de valider l'atteinte de ces compétences et suivre leur évolution. C'est d'ailleurs ce que plusieurs représentants et plusieurs représentantes ont souligné lors de la rédaction de cet avis, alors que seuls les programmes en éducation, en enseignement et en pharmacie ont des plateformes où il est possible de suivre son cheminement.

En 2018, la FSE a mis sur pied une plateforme intégrée à StudiUM nommée ÉducatUM. Cette plateforme permet aux étudiants et aux étudiantes de visualiser leur cheminement quant aux compétences de leur programme à l'aide d'un code de couleur (voir annexe II). Chaque compétence est représentée par un cercle, qui est coloré différemment selon l'atteinte ou non de la compétence. En un seul coup d'œil, l'étudiant ou l'étudiante peut voir l'atteinte ou non des critères d'une compétence, le nombre d'évaluations réalisées et le nombre d'évaluations restantes pour cette compétence, ainsi que les mentions à son dossier de la part du personnel enseignant. Ces commentaires permettent donc à l'étudiant ou à l'étudiante en question de mieux comprendre l'état de sa compétence, ou sa « note », si on compare l'atteinte d'une compétence à une pédagogie plus traditionnelle. Cette plateforme permet aussi aux étudiants et aux étudiantes de déposer directement des preuves de l'atteinte de ces compétences dans un portfolio intégré directement dans StudiUM. Ce portfolio n'est pas obligatoire pour les étudiants et pour les étudiantes. Toutefois, comme le souligne Tardif (2013), monter un portfolio est important pour bien implanter l'approche par compétences, étant donné que cela pousse les étudiants et les étudiantes à faire une autoévaluation et une réflexion critique sur leur travail. La Faculté de pharmacie a d'ailleurs repris la plateforme ÉducatUM pour le programme de doctorat de premier cycle en pharmacie au trimestre d'hiver 2018. Il serait intéressant de diffuser davantage cet outil pour s'assurer que tous les programmes utilisant une approche par compétences offrent un outil en ligne semblable pour le suivi de l'atteinte des compétences.

#### **Recommandation 5**

Que, pour les programmes par compétences, les unités académiques rendent disponible une plateforme intégrée à StudiUM permettant aux étudiants et aux étudiantes de visualiser le développement de leurs compétences.

#### **Recommandation 6**

Que la plateforme intégrée à StudiUM permette au personnel enseignant de laisser des commentaires aux étudiants et aux étudiantes, et que ces commentaires par ces derniers et ces dernières.

### Recommandation 7

Que la plateforme intégrée à StudiUM permette aux étudiants et aux étudiantes de déposer des preuves de l'atteinte de compétences, à la manière d'un portfolio électronique.

## 3.2. L'INFLUENCE DES ORGANISMES EXTERNES

Il va sans dire que l'implantation de l'approche par compétences devrait être réalisée dans le but d'améliorer la formation offerte aux étudiants et aux étudiantes d'un programme et d'en faire de meilleurs professionnels et de meilleures professionnelles. Par contre, plusieurs unités académiques expriment que c'est pour satisfaire des organismes externes qu'elles se sont penchées sur l'implantation de l'approche par compétences dans leur programme. Cette pratique est à proscrire, étant donné le manque de considération pour la communauté universitaire que cela représente, en plus du danger d'implanter l'approche par compétences sans bonne raison. Il est donc primordial que cette implantation soit réalisée pour répondre à un besoin de la communauté universitaire et pour bonifier la formation universitaire, et non seulement pour satisfaire les organismes externes. Pour ce faire, il est indéniable que la communauté étudiante doit être consultée et doit participer à l'ensemble du processus de réflexion et de mise en place de l'approche par compétences. L'ensemble de cette communauté devrait pouvoir donner son avis concernant la possible implantation de l'approche par compétences dans le programme.

### Recommandation 8

Que l'implantation de l'approche par compétences soit réalisée pour répondre à un besoin de la communauté universitaire et que celle-ci soit consultée concernant cette possible implantation.

En plus d'exercer un certain contrôle sur l'implantation d'une approche par compétences pour un programme donné, les organismes externes peuvent aussi faire pression en ce qui concerne les compétences retenues pour le programme en question. Pour établir ce type de pédagogie dans un programme, il faut tout d'abord monter, avec l'aide des différentes actrices pertinentes et des différents acteurs pertinents, un référentiel de compétences qui puisse bien refléter le programme d'études ainsi que les compétences nécessaires à l'accès à la profession, le cas échéant. Comme pour ce qui est du programme de médecine, l'implantation de l'approche par compétences prend parfois plusieurs années de réflexions et de planification. Étant donné que les programmes utilisant une approche par compétences sont la plupart du temps sous agrément et professionnalisants, certains acteurs et certaines actrices externes peuvent désirer mettre de l'avant leurs intérêts lors de l'élaboration de ces programmes. Comme l'indique l'avis de la CADEUL (2017), l'ingérence des organismes d'agrément externes dans la sélection de ce référentiel de compétences est incontestable.

[U]ne diminution marquée du contrôle qu'ont les facultés sur la façon de dispenser leurs programmes est bien réelle, dans la mesure où elles doivent organiser la formation en fonction d'un profil de sortie de l'étudiant défini « de l'extérieur » suivant des compétences à acquérir ou des qualités à développer par l'étudiant pour répondre aux besoins du marché du travail, laissant moins de place à l'offre de contenus plus généraux. (CADEUL 2017).

C'est d'ailleurs ce qui a mené à l'implantation de l'approche par compétences dans le programme de médecine.

Bien que ce ne soit pas systématiquement le cas, cette possibilité inquiète certains membres des communautés universitaires : les détracteurs de l'approche par compétences « y voient l'inféodation de l'éducation aux intérêts économiques et un appauvrissement de l'enseignement par la relégation au second plan des savoirs » (Chauvigné et Coulet 2010). Il est donc primordial que les unités académiques ainsi que la communauté universitaire aient le plein contrôle du choix de ce référentiel de compétences, sans pour autant ignorer les recommandations des organismes externes, qui peuvent souvent apporter une expertise et une expérience enrichissante au processus.

### **Recommandation 9**

Que ce soit en premier lieu les unités académiques et la communauté universitaire qui déterminent le référentiel de compétences retenu pour un programme d'études, de façon indépendante, tout en prenant en compte les recommandations des organismes externes.

### **3.3. L'IMPORTANCE DU RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES**

La base de l'approche par compétences se trouve dans le référentiel de compétences que décide d'adopter une unité académique. La recherche de l'Institut national de santé publique du Québec propose un algorithme de développement de ce référentiel, tiré des travaux de Jouvenot et Parlier (annexe III), qui démontre le sérieux que doit représenter ce processus. Cela revient aussi rejoindre la recommandation 9, selon laquelle les unités académiques doivent pousser la réflexion en ce qui a trait au référentiel de compétences beaucoup plus loin que de simplement accepter le référentiel proposé par l'organisme d'agrément ou professionnel. En effet, le référentiel retenu est la base de l'approche par compétences et un mauvais référentiel peut avoir un effet dramatique sur la bonne implantation de ce type de pédagogie :

Certains auteurs qui se sont penchés sur les référentiels de compétences (Tardif, 2006 ; Le Boterf, 2002 et Perrenoud, 2001) posent le problème de la difficulté de leur exploitation en raison de certaines lacunes de conception et de forme. Les auteurs expliquent qu'un grand nombre de référentiels sont difficiles à exploiter ou inutilisables, car ils sont, soit trop lourds, soit composés d'un très grand nombre de compétences ou encore constitués de listes interminables de savoirs, savoir-faire, savoir-être. (Brahimi et al. 2011)

Pour répondre à cette problématique, Tardif détermine d'ailleurs cinq caractéristiques inhérentes à la compétence, soit « son caractère intégrateur, son caractère combinatoire, son caractère développemental, son caractère contextuel et son caractère évolutif. » (Tardif 2006). Un élément important de l'analyse de Brahimi et al. (2011) concerne le grand nombre de compétences ainsi que la lourdeur que peut représenter un référentiel de compétences. En effet, un système de compétences trop complexe peut inciter le corps enseignant ou la communauté étudiante à laisser celui-ci de côté. À l'Université de Montréal, les référentiels

de compétences semblent assez uniformes pour ce qui est des programmes du domaine de la santé, alors que les programmes d'éducation et d'enseignement semblent avoir une structure plutôt lourde.

Le caractère évolutif du référentiel de compétences est aussi très important : il démontre que les compétences retenues sont sujettes à changement pour mieux refléter la réalité académique et professionnelle du milieu. La révision de ces compétences n'est pas, du moins dans les programmes utilisant une approche par compétences de l'Université de Montréal, chose courante. En effet, aucun des programmes d'études ne semblait avoir modifié leur référentiel de compétences depuis l'implantation de l'approche. Étant donné que ces programmes sont pour la très grande majorité sous agrément, il semble logique de revoir ce référentiel de compétences au minimum au moment de chaque accréditation.

### **Recommandation 10**

Que les unités académiques révisent leur référentiel de compétences au minimum lors de chaque évaluation du programme ou lors de son accréditation par un organisme externe.

Bien que l'importance du choix de référentiel de compétences soit indéniable, il importe de bien utiliser ces compétences. En effet, même avec le meilleur référentiel de compétences possible, il se peut que celles-ci ne soient pas bien implantées dans un programme d'études. C'est d'ailleurs un problème qui a été soulevé par les associations étudiantes. Le programme de doctorat de premier cycle en pharmacie ainsi que la maîtrise en pharmacothérapie avancée, par exemple, utilisent les mêmes indicateurs pour l'atteinte ou non des compétences tout au long du cursus universitaire des étudiants et des étudiantes. Par exemple, pour la compétence « communication », un étudiant ou une étudiante de première, deuxième, troisième ou quatrième année doit « communiquer efficacement en utilisant des stratégies variées et qui tiennent compte de la situation, du but de la communication et de la clientèle visée » (Faculté de pharmacie 2017). Ainsi, aucune différence n'est faite entre les compétences attendues d'une étudiante ou un étudiant en début et en fin de parcours. Il va sans dire qu'il est difficile pour la communauté étudiante de développer ces compétences lorsque les balises qui les encadrent n'évoluent pas au fur et à mesure que l'étudiant ou l'étudiante progresse dans ses apprentissages. D'autres programmes, comme celui du doctorat de premier cycle en médecine, ont réussi à bien implanter une progression des apprentissages, des critères d'évaluation ainsi que des manifestations observables de l'évolution de ces compétences (voir annexe I) (Faculté de médecine 2013). La Faculté de médecine vétérinaire évalue aussi la communauté étudiante selon différentes exigences, qui varient en fonction du niveau de l'étudiant ou de l'étudiante, soit du niveau novice (première et deuxième années), avancé (troisième et quatrième années) ou finissant (cinquième année) (Faculté de médecine vétérinaire 2016). Dans la logique de l'approche par compétences, où les étudiantes et les étudiants doivent développer ces compétences au cours de leur cursus universitaire, il est crucial d'évaluer l'atteinte de ces compétences différemment selon le niveau de l'étudiant. Sans cette gradation des attentes et des exigences en matière de compétences, il est difficile pour la communauté étudiante de savoir ce qui est attendu de sa part.

### Recommandation 11

Que les exigences en matière d'atteinte des compétences évoluent en fonction de la progression des étudiants et des étudiantes dans le programme.

## 3.4. LA SUBJECTIVITÉ DES ÉVALUATIONS

Comme discuté dans la section 3.1, il est primordial que le personnel enseignant suive des formations concernant l'approche par compétences, notamment pour développer des situations d'apprentissage complexes, pour bien comprendre le référentiel de compétences, leur rôle dans le cursus universitaire, etc. Par contre, il ne faut pas laisser de côté un aspect important de l'approche par compétences, c'est-à-dire l'évaluation de ces dernières. En effet, même dans le programme par compétences le mieux construit, si l'évaluation des compétences est défailante et réalisée de manière hétérogène, l'expérience étudiante ne sera pas optimale. L'apparence souvent subjective des évaluations était d'ailleurs un enjeu qui a été souligné à plusieurs reprises par les associations étudiantes.

### 3.4.1. La place de l'approche par compétences dans les plans de cours

Un exemple de doute quant à l'objectivité des évaluations est celui des programmes en santé qui demandent aux étudiants et aux étudiantes de développer la compétence « professionnalisme ». Les étudiantes et les étudiants sont alors évalués dans un contexte de laboratoire pratique, où ils doivent donner un conseil à un patient ou à une patiente concernant son traitement. Dans cette situation, comment devrait-on évaluer le professionnalisme de l'étudiant ou de l'étudiante? Est-ce que, si la personne évaluée oublie des détails dans son conseil, doit vérifier ses notes de cours, arrive en retard à la séance de laboratoire ou utilise son téléphone cellulaire pendant la séance, elle atteint tout de même les critères visés par le développement de la compétence en question? Ces questionnements sont des exemples de ce que les représentants et les représentantes aux affaires académiques des associations étudiantes consultées ont mentionné, comme quoi il est souvent difficile de circonscrire ce que représente l'atteinte des compétences. Certains programmes d'études ont réussi à baliser ces évaluations, comme en médecine, où il y a plus de 753 manifestations attendues de la part des étudiants et des étudiantes lors de leur cheminement académique. Dans ce cas, il est plus facile de savoir ce qui est attendu de l'étudiant ou de l'étudiante. Il semble primordial que les critères et les modalités d'évaluation d'une compétence évaluée dans un cours soient explicites. Le meilleur endroit pour afficher cette information est sans l'ombre d'un doute dans les plans de cours.

### Recommandation 12

Que les plans de cours et les guides de stage comprennent une section concernant les compétences développées et évaluées dans le cadre du cours ou du stage qui énonce notamment les modalités et critères d'évaluation de ces compétences.

Un autre aspect important qui a été souligné par les associations étudiantes est l'aspect « punitif » que revêt parfois l'approche par compétences dans leur programme. Un représentant d'une association

étudiante donnait l'exemple d'une étudiante qui avait reçu un mauvais commentaire et une mauvaise cote dans sa compétence de professionnalisme par un professeur qui n'était pas satisfait de son retard dans un cours magistral. La recommandation 12 vient renforcer l'importance d'évaluer les compétences dans un contexte circonscrit, et non pas en tout temps, ce qui pourrait renforcer l'image négative qu'ont certains étudiants et certaines étudiantes de l'approche par compétences. En effet, l'approche par compétences ne doit pas être utilisée comme système punitif, comme « code de vie ». C'est notamment ce type d'information qu'il est essentiel de transmettre au personnel enseignant lors des formations concernant l'approche par compétences. Il est donc important de n'évaluer les étudiants et les étudiantes qu'en situation d'apprentissage évaluée.

### **Recommandation 13**

Que l'évaluation des compétences au sein d'un programme par compétences ne se déroule que lors des situations d'apprentissage évaluées inscrites au plan de cours et dans les guides de stage.

La CADEUL présente le même type d'idée en recommandant « que les étudiants et étudiantes puissent progresser dans un milieu d'apprentissage où ils et elles ne sont pas évalué-e-s sur leurs comportements sans en avoir été informé-e-s au préalable » (CADEUL 2017). Cela vient aussi rejoindre l'idée et l'importance d'un système de portfolio où les étudiantes et les étudiants peuvent déposer des preuves d'atteinte de certaines compétences pour démontrer ce développement en dehors des situations d'apprentissage évaluées. De cette façon, les étudiants et les étudiantes peuvent démontrer le développement de leurs compétences en dehors des situations d'évaluation, mais ne se sentent pas observés en tout temps et ne craignent pas l'approche par compétences. Dans le même ordre d'idées, étant donné que les évaluations des compétences dans un programme fonctionnant avec cette approche remplacent bien souvent une évaluation plus traditionnelle, il est important de bien les encadrer.

#### **3.4.2. L'importance de la rétroaction**

Pour diminuer l'apparence subjective de l'évaluation des compétences dans un programme utilisant ce type de pédagogie, la rétroaction à laquelle ont accès les étudiants et les étudiantes est primordiale. Comme discuté dans la section 3.1.4, il est essentiel que les étudiants et les étudiantes aient accès à leur dossier de compétences en cours de cheminement. Par contre, il est aussi important que ce dossier soit complet et présente de nombreuses traces des apprentissages de l'étudiante ou de l'étudiant. Un dossier de compétences dans lequel la personne n'aurait accès qu'à des résultats d'évaluation, par exemple « atteint les exigences » pour une compétence donnée, serait très incomplet. Le processus de réflexion derrière l'approche par compétences permet aux étudiantes et aux étudiants d'adapter leurs méthodes de travail et leurs apprentissages en fonction du développement de ces compétences. Il est donc primordial que le dossier de compétences soit riche en information et en rétroaction. Le personnel enseignant ainsi que les superviseurs et les superviseuses de stage doivent y déposer autant d'observations et de commentaires que possible afin de permettre aux étudiantes et aux étudiants de bien comprendre pourquoi ils ont obtenu

leur résultat. Les commentaires du jury d'évaluation, s'il existe, sont aussi essentiels pour la communauté étudiante. En ayant accès à cette information, il est beaucoup plus facile pour les étudiants et les étudiantes de concevoir les points forts et les points à améliorer en qui concerne le développement de leurs compétences.

#### **Recommandation 14**

Que les unités académiques sensibilisent le personnel enseignant, les superviseuses et les superviseurs de stage ainsi que les jurys d'évaluation à l'importance de donner de la rétroaction et d'inscrire des commentaires au dossier de compétences des étudiants et des étudiantes.

#### **3.4.3. L'implantation d'un jury d'évaluation**

Comme énoncé plus tôt, la FSE a mis sur pied un jury d'évaluation, qui, « à partir des traces recueillies par plusieurs enseignants, porte un jugement sur le développement des compétences à un moment donné du programme. Ses rétroactions ont une valeur d'évaluation et peuvent avoir des conséquences sur le cheminement des étudiants (retarder leur 3<sup>e</sup> ou leur 4<sup>e</sup> stage) ». (Faculté des sciences de l'éducation 2018). L'idée d'un jury d'évaluation vient aussi rejoindre l'idée selon laquelle l'approche par compétences ne devrait pas être mise en place dans une optique « punitive », et l'implantation d'une telle structure vient assurer la pertinence de chaque note au dossier de l'étudiant ou de l'étudiante. Il semble important que cette bonne pratique soit calquée par les autres unités académiques, afin d'assurer la qualité de l'évaluation des compétences des étudiants et des étudiantes.

#### **Recommandation 15**

Que, dans un programme par compétences, les évaluations conservées au dossier des étudiants et des étudiantes soient celles d'un jury d'évaluation, lequel devra considérer l'ensemble des éléments présents au dossier étudiant.

Pour que l'ensemble des dossiers de compétences de la communauté étudiante soit évalué adéquatement, il est crucial que la composition de ce jury d'évaluation représente bien l'ensemble de la communauté de l'unité académique. Un tel jury permet à la communauté étudiante d'avoir davantage confiance en le fonctionnement du programme et diminue l'aspect subjectif de l'approche par compétences dans la mesure où les étudiantes et les étudiants savent qu'ils ne seront pas pénalisés injustement en cas de conflit avec un professeur ou une professeure, par exemple. De plus, les notes qui sont au dossier de compétences de l'étudiant ou de l'étudiante à la suite de l'évaluation par un jury ont beaucoup plus de valeur.

#### **Recommandation 16**

Que le jury d'évaluation des dossiers étudiants issus d'un programme par compétences soit composé, en plus de membres du personnel enseignant, d'au moins une étudiante ou un étudiant.

#### **3.4.4. Les conséquences à l'échec d'une compétence**

Un autre problème concernant la subjectivité de l'approche par compétences est le manque d'information claire en ce qui a trait aux conséquences pour un étudiant ou pour une étudiante qui n'atteint pas les

exigences du programme en matière de développement de ses compétences. En effet, lors de la rencontre des associations étudiantes, plusieurs d'entre elles ont souligné le manque d'information à ce sujet, et, parfois, même la direction du programme ne semblait pas en savoir davantage. Par exemple, une étudiante ou un étudiant qui n'atteindrait pas les exigences en lien avec sa compétence de communication pourrait-elle ou pourrait-il ne pas réussir un cours? Est-ce que cette personne devrait faire un travail supplémentaire pour réfléchir aux moyens qu'elle prendra pour rétablir la situation? Est-ce que cette personne pourrait avoir à reprendre son année ou encore être exclue du programme? Une difficulté est ajoutée lorsque l'on considère le fait que, la plupart du temps, l'approche par compétences n'est pas liée directement à des crédits : ces compétences sont évaluées de façon diffuse dans l'ensemble ou une multitude de cours du programme. Il devient donc difficile de lier l'échec au dossier de compétences à l'échec d'un cours ou d'un travail en particulier.

À la Faculté des sciences de l'éducation, on indique qu'un étudiant ou qu'une étudiante n'ayant pas suffisamment développé une ou plusieurs compétences pourrait voir son stage III ou son stage IV retardé (Faculté des sciences de l'éducation 2018). La Faculté de pharmacie propose quant à elle un travail de remédiation au début du trimestre d'automne pour les étudiants et pour les étudiantes ayant une mention « ne satisfait pas aux attentes » à leur dossier de compétences. Pour plusieurs autres programmes, les possibles répercussions sont beaucoup moins circonscrites. Ainsi, il est important pour les unités académiques de déterminer la portée de l'approche par compétences dans le programme et l'accompagnement qui sera offert aux étudiants et aux étudiantes ayant quelques difficultés à atteindre les exigences en matière de compétences.

#### **Recommandation 17**

Que les unités académiques indiquent dans les règlements propres au programme d'études les conséquences possibles pour un étudiant ou pour une étudiante qui n'atteint pas les exigences en matière de compétences.

#### **3.4.5. Demande de révision du dossier de compétences**

Une dernière mesure qui permet de diminuer le caractère subjectif de l'évaluation des compétences d'une personne est la possibilité pour celle-ci de demander une révision de son dossier de compétences, processus très semblable à celui d'une demande de révision de note traditionnelle. Cette pratique, mise de l'avant par la Faculté des sciences de l'éducation, prévoit qu'une étudiante ou qu'un étudiant qui n'est pas satisfait d'une mention à son dossier de compétences peut, en faisant les mêmes démarches que pour une demande de révision de note traditionnelle, demander la révision de cette mention.

#### **Recommandation 18**

Que les étudiants et les étudiantes puissent enclencher un processus de révision d'évaluation en lien avec les mentions à leur dossier de compétences.

### 3.5. L'ÉVALUATION DES PROGRAMMES PAR COMPÉTENCES

Une problématique propre aux programmes sous agrément se pose lorsque vient le temps d'aborder l'évaluation des programmes par compétences. En effet, les programmes sous agrément ne sont pas soumis au processus d'évaluation des programmes de l'Université de Montréal, qui est géré par le vice-rectorat adjoint à la promotion de la qualité. L'évaluation périodique de ces programmes est donc assurée par les organismes d'agrément, ce qui rend plus difficile la mise en place de mesures concrètes pour leur évaluation uniforme, car chacun de ces organismes a des exigences différentes. Bien que ce soit le cas pour la majorité des organismes d'agrément, il est primordial d'assurer une représentation étudiante au sein des comités responsables de l'évaluation et de l'accréditation des programmes de ces organismes. En effet, ce sont les étudiants et les étudiantes qui vivent au jour le jour les programmes d'études et ce sont donc les personnes les mieux placées pour commenter le programme par compétences.

#### **Recommandation 19**

Qu'une représentation étudiante soit assurée au sein des comités d'évaluation des programmes par compétences, notamment ceux responsables de l'accréditation de ces programmes par les organismes externes.

## CONCLUSION

L'approche par compétences est de plus en plus présente dans le milieu universitaire, particulièrement dans les programmes professionnalisants et dans le domaine de la santé. L'Université de Montréal ne fait pas exception à la règle, et près d'une dizaine de ses programmes utilisent une approche par compétences. Par contre, peu de documentation et de balises étaient jusqu'à maintenant disponibles pour encadrer l'implantation de ce type d'approche pédagogique dans un programme. Cet avis se veut donc une réponse à ce manque de balises et propose une série de 19 recommandations qui visent à encadrer l'implantation de programmes par compétences. Bien que l'approche par compétences se veuille unique pour chaque programme d'études, ces recommandations sont englobantes et visent à réduire les problématiques que vivent les étudiants et les étudiantes en lien avec cette approche.

## RAPPEL DES RECOMMANDATIONS

### **Recommandation 1**

Que l'ensemble du personnel enseignant des programmes par compétences reçoive une formation concernant l'approche par compétences, notamment en ce qui a trait au référentiel de compétences, aux méthodes d'évaluation de ces compétences ainsi qu'aux outils disponibles pour accompagner le personnel enseignant et la communauté étudiante.

### **Recommandation 2**

Que, pour les programmes par compétences, l'ensemble des superviseurs et des superviseuses de stages reçoive une formation présentant les bases de l'approche par compétences, le référentiel de compétences du programme, les modalités d'évaluation de celles-ci ainsi que les outils à leur disposition et à la disposition de l'étudiant ou de l'étudiante pour le développement de ces compétences.

### **Recommandation 3**

Que les unités académiques rendent disponible pour la communauté étudiante un guide présentant notamment les motifs de l'implantation de l'approche par compétences dans leur programme, le référentiel de compétences et les modalités d'évaluation de celles-ci.

### **Recommandation 4**

Que les unités académiques organisent une séance d'information présentant l'approche par compétences dans le programme aux nouveaux étudiants et aux nouvelles étudiantes en début de parcours.

### **Recommandation 5**

Que, pour les programmes par compétences, les unités académiques rendent disponible une plateforme intégrée à StudiUM permettant aux étudiants et aux étudiantes de visualiser le développement de leurs compétences.

### **Recommandation 6**

Que la plateforme intégrée à StudiUM permette au personnel enseignant de laisser des commentaires visibles aux étudiants et aux étudiantes.

### **Recommandation 7**

Que la plateforme intégrée à StudiUM permette aux étudiants et aux étudiantes de déposer des preuves de l'atteinte de compétences, à la manière d'un portfolio électronique.

**Recommandation 8**

Que l'implantation de l'approche par compétences soit réalisée pour répondre à un besoin de la communauté universitaire et que celle-ci soit consultée concernant cette possible implantation.

**Recommandation 9**

Que ce soit en premier lieu les unités académiques et la communauté universitaire qui déterminent le référentiel de compétences retenu pour un programme d'études, de façon indépendante, tout en prenant en compte les recommandations des organismes externes.

**Recommandation 10**

Que les unités académiques révisent leur référentiel de compétences au minimum lors de chaque évaluation du programme ou lors de son accréditation par un organisme externe.

**Recommandation 11**

Que les exigences en matière d'atteinte des compétences évoluent en fonction de la progression des étudiants et des étudiantes dans le programme.

**Recommandation 12**

Que les plans de cours et les guides de stage comprennent une section concernant les compétences développées et évaluées dans le cadre du cours ou du stage qui énonce notamment les modalités et critères d'évaluation de ces compétences.

**Recommandation 13**

Que l'évaluation des compétences au sein d'un programme par compétences ne se déroule que lors des situations d'apprentissage évaluées inscrites au plan de cours et dans les guides de stage.

**Recommandation 14**

Que les unités académiques sensibilisent le personnel enseignant, les superviseuses et les superviseurs de stage ainsi que les jurys d'évaluation à l'importance de donner de la rétroaction et d'inscrire des commentaires au dossier de compétences des étudiants et des étudiantes.

**Recommandation 15**

Que, dans un programme par compétences, les évaluations conservées au dossier des étudiants et des étudiantes soient celles d'un jury d'évaluation, lequel devra considérer l'ensemble des éléments présents au dossier étudiant.

**Recommandation 16**

Que le jury d'évaluation des dossiers étudiants issus d'un programme par compétences soit composé, en plus de membres du personnel enseignant, d'au moins une étudiante ou un étudiant.

**Recommandation 17**

Que les unités académiques indiquent dans les règlements propres au programme d'études les conséquences possibles pour un étudiant ou pour une étudiante qui n'atteint pas les exigences en matière de compétences.

**Recommandation 18**

Que les étudiants et les étudiantes puissent enclencher un processus de révision d'évaluation en lien avec les mentions à leur dossier de compétences.

**Recommandation 19**

Qu'une représentation étudiante soit assurée au sein des comités d'évaluation des programmes par compétences, notamment ceux responsables de l'accréditation de ces programmes par les organismes externes.

## BIBLIOGRAPHIE

- Brahimi, Cora, Céline Farley, et Pierre Joubert. 2011. *L'approche par compétences : un levier de changement des pratiques en santé publique au Québec*. Montréal : Institut national de santé publique du Québec.
- Chauvigné, Christian et Jean-Claude Coulet. 2010. « L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? » *Revue française de pédagogie* (172) : 15-28. DOI : 10.4000/rfp.2169.
- Confédération des associations d'étudiants et d'étudiantes de l'Université Laval (CADEUL). 2017. *Avis sur l'approche par compétences à l'Université Laval*. Québec : CADEUL. [http://cadeul.com/wp-content/uploads/2017/02/Avis\\_approche\\_compétences\\_CADEUL.pdf](http://cadeul.com/wp-content/uploads/2017/02/Avis_approche_compétences_CADEUL.pdf)
- Faculté de médecine. 2018a. « Approche par compétences ». <https://www.cpass.umontreal.ca/recherche/approche-par-compétence/>
- Faculté de médecine. 2017. *Guide de l'étudiant : Programme de physiothérapie*. Montréal : École de réadaptation de l'Université de Montréal. <https://readaptation.umontreal.ca/wp-content/uploads/sites/21/2018/01/Guide-%C3%A9tudiant-physio-2017-18-1.pdf>
- Faculté de médecine. 2013. *Pour un cursus d'études médicales axé sur les compétences*. Montréal : Les Presses du CPASS. [https://wp-portal.med.umontreal.ca/cpass/wp-content/uploads/sites/4/2015/07/CadreFormationAPC\\_UdeM.pdf](https://wp-portal.med.umontreal.ca/cpass/wp-content/uploads/sites/4/2015/07/CadreFormationAPC_UdeM.pdf)
- Faculté de médecine vétérinaire. 2016. *Guide de programme : Doctorat de premier cycle en médecine vétérinaire*. Montréal : Faculté de médecine vétérinaire de l'Université de Montréal.
- Faculté de pharmacie. 2003. *Compétences visées par le programme de doctorat professionnel en pharmacie*. Montréal : Faculté de pharmacie de l'Université de Montréal.
- Faculté des sciences de l'éducation. 2018. « ÉducatUM : Les compétences pour l'éducation ». <http://fse.umontreal.ca/etudes-de-1er-cycle/educatum/competences-professionnelles/>
- Faculté des sciences infirmières. 2010. *Référentiel de compétences : Baccalauréat en sciences infirmières*. Montréal : Faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal. [http://reseauconceptuel.umontreal.ca/rid=1LT53J1VT-LKT4LQ-2NL6/R/%C3%A9f%C3%A9rentiel%20Comp%C3%A9tences%20FSI%202010%20\(PDF\).pdf](http://reseauconceptuel.umontreal.ca/rid=1LT53J1VT-LKT4LQ-2NL6/R/%C3%A9f%C3%A9rentiel%20Comp%C3%A9tences%20FSI%202010%20(PDF).pdf)
- Laverdière, Vincent. 2008. *La conception et la mise en œuvre de l'approche par compétences chez les enseignantes et les enseignants en histoire dans les collèges du Québec*. Mémoire de M.A. en didactique de l'histoire (Université Laval). [https://www.erudit.org/fr/theses/laval/2008/?page=2&page=18&page=17&page=16&page=15&sort\\_by=date\\_desc](https://www.erudit.org/fr/theses/laval/2008/?page=2&page=18&page=17&page=16&page=15&sort_by=date_desc)
- Le Boterf, Guy. 2006. *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, Guy. 2000. « La mise en place d'une démarche de compétence : quelques conditions de réussite ». *Personnel* (412).

- Ministère de l'Éducation. 2001. *La formation à l'enseignement : Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec. [mation\\_enseignement\\_orientations\\_EN.pdf](#)
- Tardif, Jacques. 2013. *L'approche par compétences : un changement de paradigme*. Université Claude Bernard Lyon 1, 1:34:31. <https://youtu.be/PR6N6-dJvzU>.
- Tardif, Jacques. 2006. *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.

## ANNEXE I – LES MANIFESTATIONS ATTENDUES

### MANIFESTATIONS RELIÉES À LA DÉTERMINATION DES INTERVENTIONS

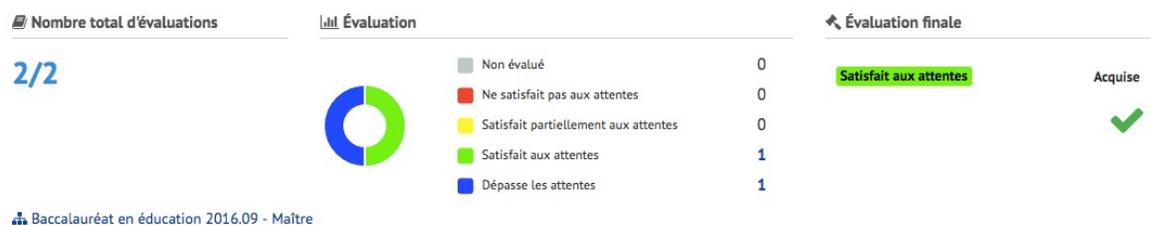
- 2.3 Déterminer les interventions appropriées pour un patient ou une population donnée, en tenant compte de leurs spécificités, leurs perspectives et leurs environnements (familial, social, de travail et autres)
- 2.4 Discuter des interventions possibles et des objectifs visés, avec le patient et les personnes concernées, en vue d'éclairer la décision
- 2.5 Convenir avec le patient des interventions auxquelles il consent explicitement

Étudiant en fin de 2 <sup>e</sup> année	Étudiant en fin d'externat	Résident en fin de juniorat	Résident en fin de programme
<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconnaît l'importance des spécificités d'une situation donnée du patient ou d'une population, du niveau approprié d'intervention et l'obtention du consentement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participe activement à la discussion du plan d'intervention médicale</li> <li>Identifie les situations où il peut discuter lui-même avec le patient des interventions envisagées</li> <li>Discute de ces interventions avec le patient après l'accord de son superviseur</li> <li>Explore les préférences et les réticences du patient face aux interventions possibles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Établit et met en œuvre avec l'approbation de son superviseur, un plan d'intervention pour les situations courantes</li> <li>Présente les options au patient en tenant compte de ses spécificités</li> <li>Décide, en partenariat avec le patient, le niveau de soins et les interventions appropriées</li> <li>S'entend avec le patient sur les interventions retenues et consigne son consentement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Établit et met en œuvre, avec l'approbation de son superviseur, un plan d'intervention pour les situations complexes</li> </ul>

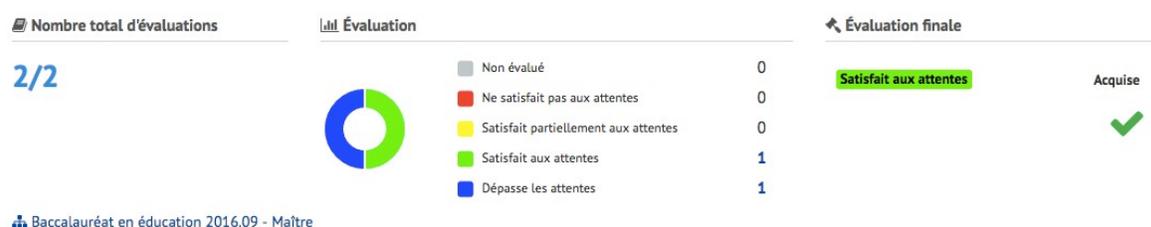
Source : Faculté de médecine. 2013. *Pour un cursus d'études médicales axé sur les compétences*. [https://wp-portal.med.umontreal.ca/cpass/wpcontent/uploads/sites/4/2015/07/CadreFormationAPC\\_Ud eM.pdf](https://wp-portal.med.umontreal.ca/cpass/wpcontent/uploads/sites/4/2015/07/CadreFormationAPC_Ud eM.pdf)

## ANNEXE II – SUIVI DES COMPÉTENCES

### ▼ Compétence 1 : Agir en héritier d'objets de savoirs *C1- Agir en héritier d'objets de savoirs*

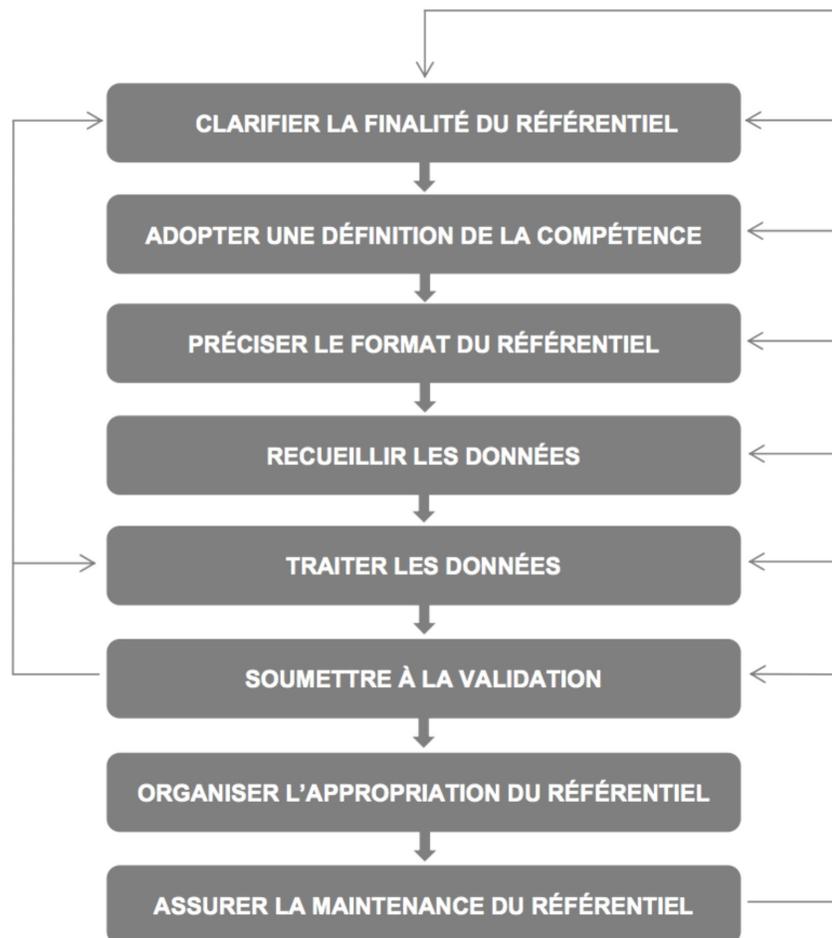


### ▼ Compétence 2 : Communiquer clairement à l'oral et à l'écrit *C2 - Communiquer clairement à l'oral et à l'écrit*



Source : Faculté des sciences de l'éducation. 2018. « ÉducatUM : Les compétences pour l'éducation ». <http://fse.umontreal.ca/etudes-de-1er-cycle/educatum/competences-professionnelles/>

## ANNEXE III – RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES



Source : Brahimi, Cora, Céline Farley, and Pierre Joubert. 2011. *L'approche par compétences : un levier de changement des pratiques en santé publique au Québec*. [Montréal, Québec] : Institut national de santé publique du Québec.