

COLLOQUE 10^e ANNIVERSAIRE DE
L'ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DE PÉDAGOGIE COLLÉGIALE



Actes du 10^e colloque annuel

*de l'Association québécoise de pédagogie
collégiale*

*Le Château Frontenac
Québec*

30, 31 mai et 1^{er} juin 1990

**Deux modèles de formation centrés sur les compétences:
le système d'apprentissage anglo-écossais
et
celui du Holland College de l'Île-du-Prince-Édouard**

par

**Gilles TREMBLAY,
conseiller en recherche et évaluation
et
Robert ISABELLE,
directeur, au Fonds FIRAC**

Atelier 4.8

UN MODÈLE DE FORMATION INDIVIDUALISÉE ET CENTRÉE SUR LES COMPÉTENCES: CELUI DU HOLLAND COLLEGE DE L'ÎLE-DU-PRINCE-ÉDOUARD

INTRODUCTION

À l'Île-du-Prince-Édouard, un établissement scolaire appelé Holland College peut faire état de plus de vingt années d'expérience dans l'application de programmes de formation professionnelle centrés sur les compétences. Depuis 1969, ce collège communautaire propose en effet à sa clientèle une expérience de formation qui ne manque pas d'originalité: tout y est mis en oeuvre pour que l'étudiant puisse gérer lui-même ses apprentissages en prise directe avec l'univers de l'entreprise et le monde du travail. Tous les aspects du processus de formation sont imprégnés de cette préoccupation. De l'élaboration des programmes à l'évaluation des apprentissages en passant par l'organisation pédagogique, rien n'échappe à ce souci d'ouverture à l'entreprise ni à cette volonté d'accroître l'autonomie de l'étudiant.

Dans le contexte actuel des efforts déployés pour mieux adapter nos programmes professionnels aux exigences de l'évolution technologique, l'expérience du Holland College mérite notre attention. C'est pour satisfaire à cette exigence qu'une mission comprenant des représentants de la D.G.E.C. (Direction générale de l'enseignement collégial) et du F.I.R.A.C. (Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial) a été organisée à l'automne dernier et s'est rendue à l'Île-du-Prince-Édouard⁽¹⁾. Le compte rendu détaillé de cette mission ayant déjà été publié dans un *Bulletin d'information* du F.I.R.A.C. nous y renvoyons les lecteurs intéressés⁽²⁾. Dans le cadre de la présente communication, nous proposons seulement d'effectuer un survol rapide des principaux aspects du système d'apprentissage mis en place au Holland College.

1- PRÉSENTATION DU HOLLAND COLLEGE

Le Holland College est le seul collège communautaire de l'Île-du-Prince-Édouard. Sa fondation remonte à 1969 et coïncide avec une réforme importante du système d'éducation de la province. À titre de corporation de la couronne, il dispose de son propre Conseil des gouverneurs et peut jouir d'une autonomie appréciable. Il s'est donné comme principale vocation de promouvoir la formation technique et

(1) La mission était composée de deux représentants de la D.G.E.C., Mme Nora Desrochers et M. Jean-Paul Lemieux, et de deux représentants du F.I.R.A.C., MM. Robert Isabelle et Gilles Tremblay. La visite s'est effectuée les 16 et 17 octobre 1989.

(2) Cf. Gilles TREMBLAY, «Le système d'apprentissage mis en place au Holland College: une approche de formation individualisée et centrée sur les compétences», *Bulletin d'information F.I.R.A.C.*, Vol. 6, no 7, février 1990. pp. 1-34. On peut se procurer ce bulletin en communiquant avec la Fédération des cégeps.

professionnelle dans l'Île en faisant appel à une approche originale en matière d'enseignement.

Actuellement, ce collège regroupe trois grandes écoles et offre à sa clientèle plus de soixante programmes de formation différents:

- l'École d'administration et des arts appliqués intervient dans des domaines de formation tels que les sciences de la santé, l'hôtellerie, les arts appliqués (photographie, dessin commercial, etc.) et l'administration (finances, bureautique, administration générale, etc.);
- l'École de technologie et des métiers (Vocational Training) propose divers programmes se rapportant à des secteurs aussi diversifiés que la marine, les pêcheries, l'agriculture, l'environnement, la construction, l'électronique mais offre aussi une formation aux métiers du bois, de la mécanique, etc.
- enfin, l'École de justice dispense quant à elle des programmes tels que celui d'agent de sécurité, de douanier ou d'officier de justice; cependant, elle abrite également dans ses murs l'Académie de police, une institution qui dessert toutes les provinces de l'Atlantique.

La clientèle de ce collège pour l'année 1989 se chiffrait aux environs de 8000 élèves, aussi bien jeunes qu'adultes. Pour les accueillir et assurer leur formation, on disposait de 13 campus répartis dans différentes régions stratégiques de l'Île-du-Prince-Édouard.

Comme nous l'avons déjà suggéré, l'intérêt de cet établissement de formation concerne son approche particulière de l'éducation. Appelée STEP (Self-Training and Evaluation Process), cette approche a inspiré un système de formation de type modulaire entièrement orienté vers l'individualisation des apprentissages. L'examen des principes qui fondent ce système aide à mieux se rendre compte de ses particularités.

Principes de base du système STEP⁽¹⁾

La mise en place du système STEP au Holland College s'est effectuée dès sa fondation en 1969. On a voulu alors profiter de la naissance de l'institution pour se doter d'une approche nouvelle. Les douze principes qui suivent témoignent de cet effort et constituent, aujourd'hui encore, les orientations de base du collège:

- 1) L'identification des compétences relevant d'un domaine spécifique d'activités professionnelles devra être confiée aux personnes oeuvrant dans le domaine.
- 2) Les élèves seront eux-mêmes responsables de leur progrès tandis que les formateurs auront la charge du cheminement global de ceux-ci.

(1) Holland College, *In STEP, an approach to Performance Based Learning at Holland College*, 3e éd., Charlottetown, Holland College, 1983, 16 p.

- 3) L'accent sera mis sur les apprentissages à réaliser plutôt que sur l'enseignement lui-même.
- 4) Le rôle du formateur sera d'être un tuteur et il consistera à évaluer, diagnostiquer ou prescrire en prenant bien soin de ne pas constituer, à l'intérieur du processus de formation, la seule source d'information.
- 5) Les programmes devront favoriser au maximum l'individualisation des apprentissages et exploiter au mieux toutes les ressources disponibles.
- 6) La programmation-horaire concernera uniquement les locaux, le matériel et les formateurs mais ne s'appliquera pas aux élèves.
- 7) L'évaluation devra être aussi réaliste et significative que possible en prenant soin de correspondre aux pratiques en vigueur en milieu de travail.
- 8) En tout temps, les élèves devront pouvoir entrer et sortir d'un programme de formation.
- 9) Des unités (crédits) seront octroyées pour reconnaître les acquis antérieurs (previously acquired skills).
- 10) Les évaluations porteront exclusivement sur les résultats observables des apprentissages.
- 11) Les élèves devront d'abord procéder à une auto-évaluation avant de recevoir une appréciation de leur formateur.
- 12) Il sera possible, pour les élèves qui devront quitter le collège, de poursuivre des études dans un système plus traditionnel.

On observe souvent des écarts entre la théorie et la pratique, entre les principes et leur application... Il est donc important d'examiner immédiatement comment et jusqu'à quel point ces orientations de base ont été actualisées au Holland College. Pour ce faire, nous analyserons les principaux aspects de leurs pratiques institutionnelles et pédagogiques, notamment l'**élaboration des profils de compétence** et la **production des guides d'apprentissage** qui font partie de leur processus d'élaboration des programmes ainsi que la **démarche d'apprentissage** proposée et l'**organisation pédagogique** mise en place.

2- ÉLABORATION DES PROFILS DE COMPÉTENCE

L'une des clés du processus d'élaboration de programme tel que pratiqué au Holland College réside dans la détermination précise des résultats d'apprentissage attendus. Une procédure rigoureuse a été mise en place afin de pouvoir effectuer une analyse systématique de chacun des domaines professionnels visés. Cette procédure s'inspire largement de la méthode DACUM (un acronyme pour «Development of a Curriculum») telle qu'elle fut pratiquée en Nouvelle-Écosse

autour des années soixante avec les groupes «Nouveau Départ» (Nova Scotia Newstart)⁽¹⁾.

La démarche proposée comporte cinq étapes essentielles que l'on peut rapidement identifier comme suit:

La première étape porte sur la définition précise du **domaine professionnel** et sur l'attribution d'un titre adéquat.

La seconde étape concerne l'identification des principaux **champs de compétence** qui se retrouvent à l'intérieur du domaine visé.

La troisième étape se rapporte à la détermination, pour chaque champ de compétence identifié précédemment, d'un ensemble de **comportements ou d'habiletés et de connaissances** se rapportant à ce champ.

La quatrième étape a trait à l'élaboration de **modules d'apprentissage** autour de chacune des habiletés spécifiques déjà retenues.

La cinquième et dernière étape du processus vise la sélection des **critères de performance** se rapportant aux diverses compétences attendues.

Les trois premières étapes correspondent à la première phase de l'élaboration de programme tandis que les deux dernières se rapportent à son opérationnalisation, c'est-à-dire à la seconde phase du processus. Nous examinerons d'abord la première phase du processus en faisant porter notre attention sur la constitution du comité d'experts, sur les règles et la méthode d'élaboration pratiquées et sur les principaux concepts utilisés.

Constitution d'un comité d'experts

La constitution du comité d'experts chargé de l'élaboration d'un programme est une opération préalable et elle est jugée déterminante. Aussi y apporte-t-on le plus grand soin. Composé généralement de 8 à 15 membres, ce comité ne doit regrouper que des personnes oeuvrant directement dans le domaine professionnel visé. Leur choix obéit à toute une série de critères explicites tels que: compétence reconnue dans le domaine, représentativité en regard des types d'occupation et des zones industrielles visées, capacité de communiquer et de travailler en équipe, impartialité et liberté d'action dans le milieu, etc.⁽²⁾

On notera qu'en principe les formateurs ne font pas partie des comités d'élaboration des profils de compétence. En effet, l'expérience aurait démontré que

(1) Cf. Holland College, *DACUM Coordinators/Facilitators Handbook*, Charlottetown, Holland College, s.d., 37 p.+ Annexe.

(2) Cf. Holland College, *DACUM* op.cit., pp. 2-6.

leur présence serait souvent source de biais et ralentirait la bonne marche des activités du comité en ramenant tout à des considérations pédagogiques :

« Une partie du problème provient de ce que le formateur perd du temps à vouloir se représenter ce que la matrice lui posera comme difficulté lorsqu'il devra la développer et l'appliquer à des fins de formation. Sous prétexte que certaines habiletés se traduisent mal ou paraissent difficiles à inscrire dans un processus de formation, il refusera de les retenir et encouragera les autres membres du comité à se rallier à sa position. Constamment, il se représentera les problèmes du point de vue du coût, de la difficulté à recourir à des expériences d'apprentissage réalistes et du manque d'espace. Il offrira aussi beaucoup de résistance face à certaines propositions pour inscrire certaines habiletés qu'il ne maîtrise pas lui-même ... »

Enfin, le formateur a tendance à gêner le processus de spécification d'habiletés correspondant à un niveau de difficulté plus élevé telles que l'analyse ou la résolution de problème. Dans la plupart des programmes, les instructeurs, on le sait, sont choisis à partir d'un nombre déterminé de professionnels jugés compétents précisément parce qu'ils font preuve de connaissances théoriques et de capacités de verbalisation supérieures à la moyenne. De plus, en s'appuyant sur une expérience de formation où les concepts, les théories et l'information sont privilégiés, où le développement d'habiletés concrètes est laissé au monde de l'industrie, un tel formateur sera facilement convaincu que l'information et la théorie sont les seules exigences d'un processus de formation quel qu'il soit. En conséquence, il résistera à toute tentative pour déterminer des habiletés du type de l'analyse ou de la résolution de problème en privilégiant plutôt le savoir ou les connaissances, même au risque d'entraver la bonne marche du comité. » (Traduction libre)⁽¹⁾

Quant à la direction et à l'animation du comité d'élaboration, elles sont confiées à un coordonnateur spécialisé dans l'utilisation de la méthode DACUM. De telle sorte qu'une fois le comité constitué, tous les membres sont alors convoqués à une session de travail d'une durée de trois jours au cours de laquelle ils procèdent à l'élaboration proprement dite du profil des compétences se rapportant au domaine professionnel visé.

Méthodes et règles d'élaboration

En plus d'être systématique et rigoureuse, la méthode d'élaboration retenue se veut surtout **fonctionnelle** (functional analysis). Ainsi, la première tâche du comité consiste à déterminer les champs de compétence. À cette occasion, on invite les experts à cerner les principales fonctions de travail que comportent divers emplois ou postes de travail relevant du domaine en y incluant aussi bien des habiletés générales que spécifiques. Le programme qui en découle peut donc recouvrir divers types d'emplois et comporter des habiletés générales communes reliées au

(1) Extrait de Holland College, **DACUM** op. cit., pp. 4-5.

développement personnel et social de l'individu. De cette façon, on veut sortir du cadre étroit des analyses de tâches (job analysis)⁽¹⁾.

En somme, le but recherché est d'en arriver à **opérer, à l'intérieur du domaine professionnel visé, des regroupements logiques et cohérents d'habiletés pouvant constituer autant de champs de compétence générale.** Telle serait d'ailleurs la définition d'un **champ de compétence.**

La dernière tâche du comité d'élaboration porte sur la détermination des habiletés, leur formulation et leur agencement à l'intérieur de chaque champ de compétence. Pour l'aider à s'acquitter de son mandat, le comité peut se référer à un certain nombre de règles. Le coordonnateur du comité est d'ailleurs particulièrement habilité à faire en sorte que les membres produisent des spécifications allant dans le sens de ces règles. Au nombre de six, elles contribuent à traduire l'esprit de la méthode préconisée tout en fournissant les traits caractéristiques du concept d'**habileté véhiculé**:

1. Les comportements identifiés à titre d'habiletés doivent être observables. Leur formulation devra recourir à des verbes d'action en évitant des termes comme savoir, connaître, comprendre, apprécier, être créatif, etc.
2. La formulation des habiletés devra être la plus explicite et la plus claire possible de façon à éviter des interprétations différentes ou des glissements de sens.
3. Les habiletés retenues devront refléter les exigences et les pratiques en cours en milieu de travail ou en industrie.
4. Les habiletés identifiées devront satisfaire aux besoins présents mais aussi aux besoins futurs du marché de l'emploi. Une certaine vision prospective s'impose.
5. Les habiletés définies devront couvrir l'ensemble des applications du savoir, des connaissances ou des théories jugées importantes en regard du champ de compétence visé. Normalement cette préoccupation devrait permettre l'identification d'habiletés plus complexes telles que la résolution de problème ou l'analyse.

(1) En matière de définition de compétences, cette distinction entre une approche fonctionnelle (functional analysis) et une approche procédant plutôt par analyse de tâches (job analysis) est très importante. En discuter ici dépasserait cependant le cadre descriptif de notre article. Nous renvoyons donc le lecteur intéressé à une publication britannique qui nous paraît fournir une réflexion à la fois claire et concise sur le sujet: UDACE, *Understanding Competence*, Leicester (Great Britain), National Institute of Adult Continuing Education, 1989, 33 p.

6. La formulation des habiletés devra respecter la terminologie en usage en milieu de travail de manière à être significative pour tous, particulièrement pour toutes les instances du processus⁽¹⁾.

Le résultat final de cette opération se matérialise sous la forme d'un tableau-synthèse, plus exactement d'une **matrice**, précisant le titre du programme et présentant, sur l'axe vertical, les différents champs de compétence générale et, sur l'axe horizontal, les diverses habiletés correspondant à chacun des champs.⁽²⁾

Lorsque la matrice d'un programme est produite, elle est ensuite confiée à une équipe de formateurs pour fins de développement et de mise en application. On entre alors dans la deuxième phase du processus d'élaboration de programme, celle de la production des guides d'apprentissage. Il est important de souligner cependant qu'au cours de cette seconde phase aucune modification ne pourra être apportée à la matrice initiale. Seuls les membres du comité d'élaboration seront autorisés, lors d'une révision éventuelle, à y apporter des changements. Ce qui marque bien l'importance qu'on accorde à distinguer les niveaux de responsabilité et d'expertise de chacun, à savoir les **professionnels** d'une part et les **formateurs** de l'autre.

Voyons maintenant de plus près en quoi consiste la seconde phase du processus d'élaboration de programme où s'effectue l'actualisation du profil des compétences à travers la production de guides d'apprentissage.

3- PRODUCTION DES GUIDES D'APPRENTISSAGE

Au cours de cette seconde phase de développement d'un programme, la première tâche qui incombe à l'équipe des formateurs consiste à traduire chaque composante de la matrice en **modules d'apprentissage**. Ces modules, conçus pour favoriser l'autoformation, se présentent sous la forme d'un dossier appelé **guide d'apprentissage**, contenant le matériel et toutes les spécifications nécessaires à son utilisation. Plus précisément, on y retrouve les éléments suivants:

1. L'**identification** du module (son titre et son code alphanumérique).
2. Une brève introduction présentant le **rationnel** qui sous-tend l'habileté visée (notions, principes, vocabulaire, etc.).
3. La présentation des **résultats d'apprentissage attendus** (de 3 à 8 par module).

(1) Traduction libre. Cf. Holland College, *DACUM* op.cit., pp. 32-34.

(2) On trouvera un exemple d'une matrice ainsi que diverses productions du Holland College dans notre compte rendu détaillé. Cf. Gilles TREMBLAY, art. cit., *Bulletin d'information F.I.R.A.C.*, pp. 13, 19 et annexes.

4. L'identification des **activités d'apprentissage** proposées pour atteindre les résultats attendus.
5. Le repérage des différentes **ressources documentaires** disponibles (références bibliographiques, audio-visuelles, etc.).
6. La formulation précise des **critères de performance** qui sont proposés en vue de mesurer le degré de maîtrise des habiletés spécifiées.

Lors de la production de ces guides, tout est mis en oeuvre pour produire du matériel autosuffisant. Ce qui permet effectivement à l'étudiant de déterminer lui-même son niveau d'accès au module et de choisir ce qui lui convient le mieux parmi l'éventail d'activités d'apprentissage qui lui est proposé. Cette pratique constitue une forme de **personnalisation** de la formation qui vient s'ajouter à l'individualisation déjà signalée. Quant à l'encadrement pédagogique, nous verrons plus loin qu'il contribue largement à favoriser l'autonomie de l'étudiant à tous les niveaux du processus.

Le souci d'être en prise directe avec les milieux professionnels, les industries, le marché de l'emploi et le milieu du travail en général ressort constamment du dossier de ce collègue de l'Île-du-Prince-Édouard. On peut s'en rendre compte en cernant quelques aspects du parcours de l'étudiant et de son encadrement pédagogique.

4- PARCOURS DE L'ÉTUDIANT ET ENCADREMENT PÉDAGOGIQUE⁽¹⁾

En effet, notre visite au Holland College serait incomplète si nous ne jetions pas un coup d'oeil du côté des moyens mis à la disposition des étudiants pour les encadrer et faciliter leur démarche. Nous allons en signaler quelques-uns, en commençant par la procédure d'accueil.

Accueil et initiation au système modulaire

Avant même d'être admis au collège, tout étudiant doit se soumettre à une entrevue de sélection. Celle-ci permet aux responsables d'évaluer les capacités réelles de l'étudiant et ses motivations, tout en l'informant du processus de formation en vigueur dans l'établissement. Si sa candidature est acceptée, il est ensuite convoqué avec tous ses autres collègues du programme dans lequel il s'est inscrit, à une session de sensibilisation. Au cours de cette session, l'étudiant se familiarise avec le système, les règles et pratiques en vigueur dans le milieu. C'est à cette occasion qu'il reçoit le profil détaillé de son programme de formation (la matrice) et qu'on lui assigne un tuteur avec lequel il devra cheminer tout au long de son parcours. Comme il ne pourra pas compter sur des rencontres régulières en classe, on lui signalera qu'il devra apprendre par lui-même, en déterminant ses propres moments et activités d'apprentissage, en veillant à progresser

(1) Nous avons reproduit en annexe le schéma général du processus d'apprentissage proposé à l'étudiant du Holland College.

régulièrement, mais à son rythme, en s'auto-évaluant et en sollicitant au besoin l'aide de son tuteur. Des instruments précis d'encadrement lui seront également fournis, notamment des formulaires concernant son **plan d'apprentissage**, différents **guides d'apprentissage** correspondant aux modules de son programme, un **centre de ressources didactiques** et une **grille d'évaluation** standardisée.

L'examen rapide de chacun de ces instruments terminera notre visite.

Plan d'apprentissage

Au terme de la session de sensibilisation, l'étudiant entreprend donc sa démarche d'apprentissage, et son premier geste consiste à remplir un formulaire faisant office de «plan d'apprentissage». Pour ce faire, l'étudiant se choisit un module d'apprentissage et en examine rapidement le contenu, particulièrement les résultats attendus et les critères d'évaluation avancés. Il doit alors diagnostiquer lui-même ses forces et ses faiblesses. Cette première auto-évaluation peut lui fournir différentes indications:

- ou bien l'étudiant ne possède pas les préalables nécessaires pour ce module; il aura besoin d'un module correctif ou d'un support ad hoc de la part de son tuteur;
- ou bien l'étudiant maîtrise les objectifs du module; dans ce cas, il choisit un autre module de niveau de difficulté plus élevé ou portant sur un sujet différent;
- ou bien l'étudiant ne maîtrise pas les objectifs du module; il entreprend alors les activités d'apprentissage indiquées;
- ou bien l'étudiant maîtrise une partie des objectifs du module; il effectue alors les activités d'apprentissage correspondant aux résultats escomptés dont il n'a pas la maîtrise⁽¹⁾.

Dans tous les cas, le résultat de cette auto-évaluation fera l'objet d'échanges avec le tuteur et la décision sera inscrite sur le formulaire intitulé «Plan d'apprentissage».

En fait, ce plan contribue à personnaliser le processus d'apprentissage puisqu'il détermine un cadre à l'intérieur duquel l'étudiant et son tuteur se fixent des objectifs, arrêtent un rythme de travail et de rencontre, en un mot planifient un parcours adapté. Par ce biais, le système exerce une sorte de contrôle. Une copie de ce formulaire est en effet acheminée aux services pédagogiques. La direction

(1) On notera que le cheminement décrit ici est, pour une part, assez typique et caractéristique du parcours d'un étudiant inscrit dans un processus d'apprentissage modulaire. Cf. M. Tournier, *Typologies des formules pédagogiques*, Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, 1978, pp. 161 sq.

peut ainsi vérifier, surtout en ce qui concerne les étudiants en probation, dans quelle mesure la démarche proposée est valable et leur permet vraiment de progresser. Par contre, si on observe un relâchement ou une difficulté particulière, on intervient rapidement. En effet, on considère là-bas qu'un étudiant qui ne manifeste pas de progrès significatifs au cours d'une période donnée (environ six semaines) doit en être averti et que, s'il persiste dans cet état, il doit être exclu du collège.

Guides d'apprentissage et centre de ressources didactiques

Une fois qu'il a arrêté son plan de travail, l'étudiant entreprend d'effectuer les apprentissages requis. Pour ce faire, il dispose d'un dossier de formation appelé **guide d'apprentissage**. Chaque guide correspond à un module et est identifié, comme nous l'avons vu, par un titre et un code renvoyant à la matrice du programme. Tous ces dossiers sont rangés, sur des rayons de bibliothèque, dans un centre appelé **centre de ressources didactiques**. Ils sont, bien sûr, accessibles en tout temps.

Chaque programme de formation dispose d'un tel centre. On y trouve tout le matériel didactique nécessaire, y compris les ressources faisant appel aux techniques audio-visuelles. Ce centre matérialise en quelque sorte tout le coeur du système modulaire mis en place à l'Île-du-Prince-Édouard. Aussi est-il toujours bien situé, de façon à être facile d'accès, et fait l'objet des plus grands soins de la part de l'ensemble du personnel, y compris des étudiants eux-mêmes qui en ont d'ailleurs la responsabilité et à qui incombe la tâche d'en réglementer l'accès et d'en assurer l'entretien et la propreté. Ce qui nous amène à dire un mot sur l'aménagement des locaux.

Aménagement des locaux

Un visiteur étranger qui se présente sur l'un ou l'autre des campus du Holland College est d'abord frappé par l'aménagement des locaux et particulièrement par l'absence de locaux de classe.

En lieu et place, on a eu recours à d'immenses salles qu'on a appelées «centres d'apprentissage» et qui constituent l'espace de travail de tout le personnel (étudiants, formateurs et parfois même responsables) rattaché à un programme de formation. Au milieu, on a installé des postes de travail à l'intention des étudiants. Selon la nature du programme, ces postes de travail comportent diverses installations allant du simple bureau d'étude à la table à dessin en passant par l'établi, l'étagère ou l'armoire. Tout autour, dans des espaces aménagés à aires ouvertes, on a placé les bureaux des formateurs et des tuteurs ainsi que le centre de ressources didactiques et différents espaces de réunion ou de rencontre.

En pénétrant dans ces salles, on peut facilement circuler dans les allées et observer librement le travail et les activités de chacun. L'atmosphère de travail fait davantage penser à l'usine ou à l'industrie qu'à l'école. Chacun semble à son affaire, mais au milieu d'un bourdonnement d'activités. On note çà et là des regroupements, des échanges; les tuteurs circulent, distribuent des conseils ou vérifient les exécutions. En examinant la table de travail de l'un ou de l'autre,

on peut d'ailleurs apercevoir en bonne place le plan d'apprentissage en cours de cet étudiant. S'il est absent, on doit comprendre qu'il viendra à un autre moment de la journée ou de la semaine, car il faut se rappeler que chacun gère son propre horaire de travail.

En fait, les seules contraintes qui existent sur le plan de l'horaire des étudiants proviennent des heures d'ouverture et de fermeture des centres. En dehors de ces heures imposées souvent pour des raisons pratiques (ménage et entretien) ou économiques (gardiennage), les étudiants peuvent venir y travailler, parfois même en l'absence de tout formateur ou responsable.

S'il doit rencontrer son tuteur, l'étudiant devra prendre rendez-vous ou encore se présenter au centre au cours des périodes de disponibilité de celui-ci. Au Holland College, chaque formateur est tenu d'assurer trente-sept heures et demie de présence par semaine. Comme chaque étudiant doit prévoir au moins une rencontre à toutes les trois semaines avec son tuteur, cette disponibilité des formateurs devient une nécessité du système.

Nous profiterons de cette allusion au tutorat pour compléter notre visite et aborder un dernier aspect important de ce dossier qui concerne l'évaluation. Il s'agit en fait de signaler le recours à une **grille d'évaluation** qui a été établie pour l'ensemble des programmes du collège et qui porte essentiellement sur la mesure du degré de maîtrise manifesté en regard des résultats d'apprentissage escomptés. La présentation de cette grille va nous permettre de compléter notre tour d'horizon des principaux outils d'encadrement pédagogique de cet établissement.

Grille d'évaluation

On se souvient que la vérification de la maîtrise des habiletés doit d'abord s'effectuer grâce au matériel inclus dans les dossiers de formation. En pratique, avant d'aborder un module et après avoir réalisé certaines activités d'apprentissage, l'étudiant doit se référer aux critères d'évaluation qui lui sont fournis et procéder à sa propre évaluation. Formative d'abord, cette évaluation devra bientôt prendre un caractère sommatif. Au Holland College, on a opté pour une formule critériée. Chaque étudiant est invité à comparer son niveau de performance aux critères préétablis et non à celle de ses pairs. Mais pour ce faire, on lui propose une formule d'attribution d'un score qui ne manque pas d'intérêt.

Étudiants et formateurs sont, en effet, invités à utiliser une seule et même grille d'évaluation, quel que soit le résultat d'apprentissage ou la compétence à évaluer et quel que soit le programme visé. Cette grille unique et uniforme repose essentiellement, comme nous le mentionnions précédemment, sur la **mesure du degré de maîtrise manifesté en regard d'une habileté déterminée**. Les points de repère qui servent à identifier le degré de maîtrise ou le «niveau de performance» sont **la qualité et la vitesse d'exécution, ainsi que le besoin de supervision requis**.