

Programme d'études et compétence des étudiants*

Bernard Morin

Conseiller en recherche
Fédération des cégeps

Les fonctions que j'exerce à la Fédération des cégeps m'ont conduit dans plusieurs collèges au cours des derniers mois et m'ont permis d'intervenir auprès d'auditoires variés pour y traiter, sous plusieurs angles, de la question des programmes d'études au collégial et de la formation qui en constitue l'achèvement. Ces contacts répétés avec les gens des collèges m'ont convaincu de la nécessité d'inclure la notion de compétence des étudiants et des étudiantes dans nos réflexions et nos pratiques relatives aux programmes d'études.

Un avertissement s'impose toutefois avant même d'aller plus loin : le fait d'aborder les programmes par le biais de la notion de compétence ne doit pas être reçu comme une entreprise de réduction utilitariste du concept de formation. Il faut plutôt y voir un outil supplémentaire au service d'une démarche d'analyse susceptible de nous aider à préciser les objectifs de formation poursuivis à travers les programmes, à mieux identifier et mesurer les résultats escomptés de l'enseignement et de l'apprentissage, de même qu'à mieux établir le degré de maîtrise des connaissances, habiletés et attitudes que doivent manifester les étudiants et les étudiantes à la sortie du collégial.

Mon exposé se divise en cinq parties. La première veut mettre, ou remettre, en évidence quelques facteurs historiques et conjoncturels qui nous ont amenés à

mettre l'accent, récemment, sur les programmes. En second lieu, je propose un cadre de référence sur lequel faire reposer nos actions en matière de programmes d'études. C'est l'occasion de rappeler le cadre juridique et de définir ce que nous entendons par programme d'études et approche-programme. Dans les troisième et quatrième parties, je traite plus spécifiquement de la question de la compétence des étudiants et des rapports à établir avec la formation et les programmes. J'insiste surtout sur les conséquences d'une telle approche sur les pratiques pédagogiques ainsi que sur les conditions à mettre en place pour que la notion de compétence serve bien les objectifs de qualité de la formation collégiale. Enfin, dans une brève conclusion, j'essaie de montrer le lien qui se tisse entre les programmes, la compétence des étudiants et la formation fondamentale.

LA PRÉOCCUPATION POUR LES PROGRAMMES D'ÉTUDES

D'où vient cette préoccupation de plus en plus répandue pour les programmes d'études au collégial ? C'est une question qui mérite un examen sérieux. D'une manière globale, c'est probablement que nous entrevoyons, du côté des programmes, des réponses à un certain nombre de questions sur la nature et la qualité de la formation, des pistes de solution à des problèmes pédagogiques, une voie à emprunter pour la consolidation et le développement de l'enseignement collégial et des établissements. Mais cette recherche orientée sur les programmes est fortement conditionnée par la courte histoire de l'ordre collégial et par la conjoncture plus récente.

L'histoire

La création des cégeps, en 1967, a provoqué une opération programme sans précédent dans l'histoire de l'éducation au Québec. Il s'agissait, en quelques mois, d'élaborer de nouveaux pro-

grammes à partir de ceux qui étaient dispensés dans une multitude d'établissements à vocation professionnelle (écoles normales, écoles d'infirmières, instituts de technologie, etc.) et dans les collèges classiques. Il n'est pas possible de nous attarder ici sur ce phénomène, mais gardons à l'esprit que ce sont ces programmes qui furent à la base de l'édification de l'enseignement collégial et de la création des cégeps. À ce sujet, on relira avec grand intérêt le numéro de la revue *Recherches sociographiques*¹ consacré aux vingt ans des cégeps en portant une attention particulière à l'entrevue réalisée avec Jean-Paul Desbiens. On comprendra mieux alors que le défi posé aux « pionniers » ne pouvait qu'avoir des répercussions une vingtaine d'années plus tard.

L'élan initial a imprimé une direction à une série de faits et gestes qui nous rejoignent à l'aube des années 90. Au début des années 70 le comité Roquet, du nom de sa présidente, dépose, à la demande du ministère de l'Éducation du temps, un rapport sur la place et le rôle des cours communs obligatoires dans les programmes d'études au collégial. Le rapport et les recommandations qu'il contenait n'ont pas connu de suites importantes, mais ce fut le point de départ d'un questionnement qui a solidement résisté à l'usure du temps.

En 1975, le Conseil supérieur de l'éducation publie un rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, *Le Collège*², mieux connu sous l'appellation de rapport Nadeau. Le Conseil y propose une réorganisation de la formation autour de la notion de programme, la mise en place d'une approche-programme au plan pédagogique et administratif et la création de modules qui viendraient se substituer à la structure départementale par disciplines. Nous connaissons la suite. Le milieu a fortement réagi à ce chambardement anticipé et la DGEC a publié son propre rapport (rapport GTX) qui favorisait un

* Conférence prononcée lors du colloque « Une pédagogie de la formation » tenu au cégep de Limoilou, le 19 janvier 1989.

statu quo amélioré. Les vives réactions au rapport Nadeau ont fait en sorte que les recommandations qu'il faisait en vue d'améliorer l'articulation et l'intégration de la formation à l'intérieur de programmes mieux définis sont restées lettre morte.

En 1978, le Gouvernement du Québec dépose son livre blanc *Les collèges du Québec, nouvelle étape*³. Encore une fois, ce sont la qualité de la formation et les programmes d'études qui sont au cœur de l'analyse et des propositions contenues dans cet énoncé de politique. Bien que les intentions de modifier la grille des cours communs et obligatoires aient plutôt servi à reconfirmer le *statu quo* en cette matière, elles ont par ailleurs suscité des débats et des prises de position qui ont cristallisé les préoccupations autour des programmes d'études, de la cohérence et de la pertinence de la formation offerte aux étudiants et aux étudiantes des collèges.

D'une manière plus tangible, le livre blanc de 1978 a conduit le Gouvernement à promulguer le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* en 1984. Le geste n'a peut-être pas un caractère révolutionnaire et historique, mais la portée du règlement et certaines de ses dispositions valent d'être rappelées:

- le règlement a force de loi ;
- les programmes d'études forment la structure de base de l'enseignement collégial ;
- le règlement établit que la formation fondamentale est la finalité de l'enseignement de l'ordre collégial et le principe intégrateur des composantes des programmes d'études ;
- les articles 13 et 14 confient aux collèges la responsabilité d'effectuer des choix parmi les cours de concentration et de spécialisation qui composent les programmes d'études ;
- le règlement crée l'obligation aux cégeps de se doter d'une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. Dans ce cas particulier, il faut noter l'effet d'une telle mesure sur les pratiques d'évaluation mais sans négliger son influence sur le choix des objectifs et des contenus de cours, sur la structuration des apprentissages à

l'intérieur des cours et des disciplines et sur l'intégration de la formation dans un programme donné.

La conjoncture

À eux seuls ces quelques « faits d'histoire » n'expliquent pas l'engouement actuel pour les programmes et l'approche-programme. Il y a, à mon avis, des éléments conjoncturels plus lourds et plus profonds qui apportent un éclairage indispensable à la compréhension de la situation.

Au nombre des facteurs les plus déterminants, il y en a deux qui doivent d'abord retenir notre attention : la révision des programmes et la responsabilisation des cégeps et du personnel des établissements.

Nous avons à apprendre à vivre avec des mécanismes de mise à jour continue des programmes au collégial.

- Au tournant des années 80, le réseau est entré dans une phase accélérée de révision des programmes. L'évolution sociale, culturelle et économique conjuguée à celle des sciences et de la technologie font que tous les programmes d'études, généraux et professionnels, ont été, sont et seront soumis à des révisions plus ou moins importantes. Et nous serions fort mal avisés d'y voir un effet de système passager. Nous avons à apprendre à vivre avec des mécanismes de mise à jour continue des programmes au collégial. Une réponse adéquate aux besoins de formation nous commande d'aller dans cette direction.
- En ce qui concerne la responsabilisation accrue des cégeps, elle participe d'un mouvement plus large de développement institutionnel et d'autonomie plus grande des collèges dans l'exercice de leurs responsabilités. Il y aurait ici plusieurs éléments à considérer mais limitons-nous à l'action de la Commission de l'évaluation du Conseil des collèges. Nous connaissons déjà les orientations et les interventions du Conseil et de sa

Commission touchant l'évaluation des apprentissages. Or, toujours dans l'optique de l'élargissement de la responsabilisation des cégeps, le Commission de l'évaluation s'apprête à recommander au Ministère d'inciter ou d'obliger les cégeps à se donner une politique institutionnelle d'évaluation des programmes. Sans présumer des suites qui seront données à cet avis, on imagine aisément l'attention encore plus grande qui sera accordée aux programmes d'études dans chacun des collèges et dans le réseau au cours des prochaines années.

Les facteurs évoqués précédemment sont, par ailleurs, fortement imprégnés de préoccupations et d'actions multiples qui prennent appui sur l'étudiant lui-même et la formation qu'il acquiert au collégial. Ces préoccupations concernent la qualité de la formation ; la cohérence et l'intégration de la formation comme antidote au cloisonnement des cours et des disciplines ; la réussite scolaire ; l'aide à l'apprentissage et l'encadrement des étudiants pour contrer les difficultés d'apprentissage, les échecs et les abandons ; la formation fondamentale ; la maîtrise de la langue maternelle ; etc.

Il y a donc une continuité historique et une conjoncture qui portent en elles un certain déterminisme et qui placent les programmes d'études sous les feux de la rampe. Et lorsque nous regardons la chose de plus près, nous pouvons sûrement affirmer que la constante, le fil conducteur, s'appelle qualité des apprentissages et de la formation dans un programme bien structuré qui conduit à l'obtention d'un diplôme attestant d'une compétence certaine des étudiants et des étudiantes à leur sortie du collégial : compétence pour intégrer le marché du travail, pour entreprendre des études universitaires et pour remplir les fonctions et assumer les rôles sociaux de l'honnête femme et du bon citoyen.

CADRE DE RÉFÉRENCE POUR LES NOTIONS DE PROGRAMME ET D'APPROCHE-PROGRAMME

Introduire le concept de compétence dans une pédagogie de la formation qui s'exerce principalement à l'intérieur des

Des programmes

programmes d'études suppose l'existence et l'adhésion à un cadre de référence univoque pour les notions de programme et d'approche-programme.

Loi et structure

Il faut d'abord considérer l'aspect juridique du cadre de référence que précise la loi des collèges et le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*. Nous sommes dans un régime où les programmes sont autorisés et sanctionnés par le Ministre et dont l'application est confiée à des corporations autonomes que sont les collèges. Les programmes sont des programmes d'État.

En deuxième lieu, nous devons reconnaître que « Les programmes forment la structure principale des études collégiales. Ce sont les programmes d'études qui conduisent à l'acquisition et à l'intégration progressive des apprentissages et, par là, à l'atteinte des objectifs de formation fondamentale. Nous sommes devant une réalité incontournable : la très grande majorité des étudiants jeunes et adultes qui fréquentent les collèges suivent un programme d'études ou une séquence organisée d'activités de formation qui conduit à une reconnaissance officielle de compétence dans différents domaines du savoir et de l'activité humaine. Les programmes sont le lieu et le moyen par excellence de réalisation des finalités éducatives de l'enseignement collégial. »⁴

Définition d'un programme d'études

Le cadre de référence doit aussi comporter une définition d'un programme d'études. Je retiens celle qu'a adoptée la Fédération des cégeps puisqu'elle se présente comme une synthèse d'éléments avec lesquels nous sommes de plus en plus familiers. Un programme d'études c'est :

- « l'assise de la mission de formation des cégeps et l'axe d'intégration de la formation de l'étudiant et de l'activité pédagogique et administrative ;
- un ensemble intégré de cours conduisant à la réalisation d'objectifs généraux et particuliers de formation ;
- un système, un ensemble d'éléments constitutifs reliés fonctionnellement les uns aux autres : des étudiants, des

besoins de formation, des buts, des objectifs, des contenus, des activités, du personnel, des ressources, du matériel didactique, des méthodes pédagogiques, des activités d'évaluation. »⁵

L'approche-programme

Le corollaire de ce qui précède c'est l'approche-programme. Ce concept fait partie intégrante du cadre de référence. Pour le définir, j'emprunte certains éléments descriptifs qu'on retrouve également dans le document cité plus haut. « Au-delà des révisions annuelles des grilles de cours, il nous faut entreprendre, d'une façon systématique, l'analyse des comportements des étudiants d'un programme donné ; évaluer le degré d'intégration des différents cheminement proposés par les professeurs des disciplines d'un programme ; réexaminer la politique des cours complémentaires ; relancer les étudiants sur le marché du travail ou à l'université ; établir des passerelles carrossables entre les collèges et les universités, les établissements du secondaire, le marché du travail ; rétablir parmi tous les intervenants d'un programme une conscience claire des objectifs de formation et d'apprentissage pour une clientèle spécifique d'un programme donné. Voilà une approche-programme.

C'est aussi le suivi spécifique de chacun des programmes effectué conjointement par les enseignants et les membres de la direction. C'est se préoccuper du choix des cours de concentration ou de spécialisation qui relèvent du collège tout autant que mesurer les effets sur la formation d'une approche pédagogique particulière ou encore identifier les besoins de perfectionnement des enseignants à la suite d'une révision de programme. »⁶

En somme, le cadre de référence nous amène à penser programme de formation et à agir en conséquence comme le souligne si justement la Commission de l'enseignement professionnel du Conseil des collèges. « En d'autres mots, un programme intégré de formation entraîne une conception organique de la formation ; il nécessite la communication, la concertation, la participation et la collaboration de tous les intéressés ; il implique une

démarche d'ensemble et des stratégies d'enseignement concertées en fonction d'objectifs généraux (et particuliers) de formation reliés à la nature même de la spécialisation ou de la concentration. »⁷

Ce sont là quelques éléments essentiels du cadre de référence sur lequel doit reposer notre action. Nous pouvons même considérer que ces éléments sont de ceux qui peuvent orienter et même décrire ce que peut être une pédagogie de la formation.

PROGRAMME D'ÉTUDES ET COMPÉTENCE DES ÉTUDIANTS

À partir de ce qui précède, nous pouvons imaginer que la compétence des étudiants se situe au cœur des opérations relatives aux programmes et à l'approche-programme. Nous pouvons dire aussi que la formation d'un étudiant compétent constitue un des buts, sinon une finalité, des programmes d'études. Le contraire relèverait de l'hérésie la plus pure.

Il faut par ailleurs indiquer que la dimension de la compétence ou des compétences à acquérir par les étudiants et les étudiantes a toujours été au centre de nos préoccupations depuis la création des cégeps. Lorsqu'on parle ici de **la compétence**, il faut l'entendre au sens de l'aptitude générale d'un étudiant qui démontre l'atteinte des objectifs d'un programme et qui le rend apte à s'intégrer au marché du travail ou à entreprendre des études universitaires. Pour leur part, **les compétences** sont les aptitudes et capacités particulières à répondre aux exigences spécifiques d'une tâche, d'une fonction de travail ou d'un programme universitaire particulier. Je crois par ailleurs que nous sommes souvent demeurés pudiques dans l'évocation de la ou des compétences et davantage dans leur utilisation comme critère de mesure des performances des étudiants et des résultats attendus de l'application des programmes et de nos pratiques pédagogiques.

Formation et compétence

Encore une fois, analyser la formation sous l'angle de la compétence n'a rien d'une vision réductionniste de la

La compétence des étudiants et des étudiantes représente une composante majeure de la formation.

formation. Le concept de formation demeure plus large, plus englobant que l'idée de compétence. Par ailleurs, nous devons admettre que la compétence des étudiants et des étudiantes représente une composante majeure de la formation.

Dans un collège, tous et toutes sont admis dans un programme d'études conduisant à un diplôme qui atteste de la formation reçue et de la compétence à exercer une fonction de travail ou à poursuivre des études universitaires. Toutes ces personnes se destinent à des emplois, à l'exercice de fonctions de travail et de rôles sociaux à l'intérieur d'entreprises et d'organismes qui produisent des biens ou qui rendent des services à des personnes, des clients, des bénéficiaires, etc. Or, les organismes et les personnes concernés attendent un maximum de compétence de la part de tous, qu'ils s'apprentent à faire carrière en physique nucléaire, en enseignement, en soins infirmiers ou en administration. Dans tous ces cas il est légitime de souhaiter et même d'exiger que chacun et chacune possède les compétences nécessaires pour intervenir auprès d'une clientèle variée, de collègues de travail ou de la société en général.

Pour l'étudiant qui considère son emploi futur ou ses études universitaires, la grande question (ou la grande inquiétude) est sans aucun doute de savoir s'il aura la compétence pour s'acquitter de ses fonctions et assumer les responsabilités qui lui seront confiées. Ainsi considérée, la compétence est un facteur primordial de valorisation personnelle et professionnelle, de motivation et de dépassement.

La pertinence de s'interroger sur la formation et les programmes d'études sous l'angle de la compétence semble donc assez évidente. Non pas que les étudiants et les étudiantes qui sortent des cégeps depuis vingt ans ne soient pas compétents, les nombreuses relances

démontrent le contraire, mais plutôt parce que cette notion peut être d'une grande utilité dans nos travaux d'élaboration, d'évaluation, de révision et d'amélioration des programmes et des pratiques pédagogiques.

Définir la compétence

Précisons ce qu'il faut entendre par compétence. Je retiendrai deux définitions qui me semblent à la fois complémentaires et en congruence avec la finalité de l'enseignement collégial et les objectifs de formation des programmes d'études.

La première est celle qu'a adoptée le département de l'éducation de l'Écosse au moment (1984) où les responsables ont entrepris une vaste réforme de l'enseignement professionnel dans leur pays. « La compétence en question doit être entendue dans un sens large. On peut la définir comme la capacité de remplir les rôles et tâches d'une fonction de travail à un degré de performance satisfaisant. Cela comprend la possibilité d'utiliser les connaissances et les habiletés dans différentes situations, celles d'organiser et de planifier son travail, celle d'innover aussi bien que de remplir les tâches routinières et celle d'interagir de façon efficace avec les collègues, les supérieurs et les clients. »⁸

La deuxième nous est fournie par Olivier Rebol dans son ouvrage intitulé *Qu'est-ce qu'apprendre ?* « Je pose que la fin de l'enseignement est de donner, non pas des informations ou même des savoir-faire, ou même des savoirs purs, mais une compétence. Autrement dit, l'élève doit parvenir non seulement à connaître quelque chose, mais à « s'y connaître ». »⁹ Et il ajoute : « La compétence se distingue du savoir-faire, aptitude à agir, et du savoir pur, aptitude à comprendre, en ce qu'elle est une aptitude à juger. Précisons aussitôt que cette aptitude ne va pas sans savoirs et savoir-faire, mais elle les dépasse par le fait même qu'elle les intègre. »¹⁰

Le premier avantage de ces définitions est qu'elles s'inscrivent dans l'optique de la finalité de l'enseignement collégial qu'est la formation fondamentale et qu'elles touchent les deux axes qui la composent : le développement intégral de la

personne et l'acquisition des concepts et principes de base des disciplines d'enseignement. Il faut voir aussi la correspondance entre ces définitions et le principe de faire de la formation fondamentale le pôle intégrateur des composantes des programmes d'études. Le deuxième avantage, et peut-être le plus important, est de faire de la compétence un concept plus concret et plus « opératoire », comme le signale Olivier Rebol.

Objectifs de formation et compétence

Au cours des années, nous avons appris à maîtriser le vocabulaire et les techniques de formulation des objectifs. Nous avons « des objectifs qualificatifs » pour nommer à peu près tout : objectifs de formation, objectifs d'enseignement, objectifs d'apprentissage, objectifs généraux, spécifiques, terminaux, intermédiaires, etc.

Mais jusqu'où et comment toutes nos opérations d'élaboration et de dérivation d'objectifs tiennent-elles compte de la description objective des compétences et de la compétence que doivent manifester les étudiants et les étudiantes à la sortie de leur programme d'études ? Avons-nous une idée précise des tâches et des fonctions de travail qui déterminent, en grande partie, la nature et les contenus de formation que nous dispensons ? Avons-nous une idée précise des exigences inhérentes aux études universitaires auxquelles se destinent les diplômés des programmes généraux ? Nous avons sûrement une idée de ces choses, mais est-elle suffisamment nette pour qu'elle devienne « opératoire » au moment où nous procédons à la formulation des objectifs de formation et d'apprentissage ?

Les objectifs décrivent les orientations à donner à la formation de même que les résultats attendus de l'enseignement et de l'apprentissage. Mais assez souvent, me semble-t-il, la description se fait trop exclusivement en fonction des contenus des matières enseignées dans un programme d'études. Par ailleurs, un tableau des compétences peut aider à identifier les critères de performance et surtout à établir les seuils et les niveaux de maîtrise des connaissances, des savoir-faire et des attitudes à être atteints

par les étudiants et les étudiantes à la fin d'un cours ou à la fin de leurs études collégiales.

Encore une fois, il s'agit de voir la compétence comme un « opérateur » d'objectifs de formation.

Marché du travail, études universitaires, développement de la personne, insertion sociale, etc.

La notion de compétence permet d'éclairer toutes ces dimensions. Il me semble même utile d'en refaire la preuve par l'évidence.

La compétence et les compétences sont essentielles :

- à l'intégration au marché du travail en général et dans les secteurs de spécialisation ;
- à la poursuite d'études universitaires ;
- au développement intégrale de la personne et à la croissance personnelle et professionnelle ;
- à l'insertion sociale et à la contribution de l'honnête femme et du bon citoyen à sa communauté.

Autrement dit, être compétent, et de plus en plus compétent, constitue un des résultats importants des programmes d'études offerts dans les cégeps.

La compétence se pose comme un rempart contre l'asservissement dans n'importe quel milieu de travail et dans la société.

Il ne faut pas craindre la compétence sous prétexte qu'elle serait le virus du taylorisme. Un des meilleurs moyens d'éviter cette maladie c'est précisément d'être compétent, au sens large du terme, au sens de la capacité, pour l'étudiant, d'exercer son jugement comme le propose Olivier Reboul. Vue de cette façon, la compétence se pose comme un rempart contre l'asservissement dans n'importe quel milieu de travail et dans la société.

UNE APPROCHE-PROGRAMME QUI INTÈGRE LA NOTION DE COMPÉTENCE

Il est pour le moins intéressant de constater que les conditions d'une réelle intégration de la notion de compétence des étudiants et des étudiantes dans une approche-programme sont assez semblables à celles qui doivent présider à la mise en place progressive de l'approche-programme elle-même ainsi qu'à l'atteinte des objectifs de formation fondamentale.

Conditions

Au nombre de ces conditions, il y en a que je considère plus importantes que d'autres et je me limiterai ici à rappeler celles que j'évoquais dans un article paru dans un précédent numéro de *Pédagogie collégiale* et intitulé « Les programmes d'études et la formation fondamentale ». ¹¹

- considérer les programmes d'études comme le lieu principal d'acquisition par les étudiants et les étudiantes de la formation et des compétences à maîtriser par rapport au marché du travail et aux études universitaires ;
- travailler dans le cadre d'une approche-programme tant au plan pédagogique qu'administratif ;
- adopter une conception de l'apprentissage qui s'appuie sur le principe de la construction progressive des concepts, des habiletés et des attitudes ;
- adopter une conception de l'enseignement où est mieux délimité le territoire particulier de l'exercice de cette profession et, surtout, faire porter les efforts du côté des stratégies pédagogiques les plus susceptibles d'assurer l'édification progressive et intégrée de la formation ;
- instaurer un modèle de gestion des programmes qui mise sur une responsabilisation accrue des collègues et du personnel en regard de chacune des grandes fonctions de cette gestion que sont l'élaboration, l'application, l'évaluation et la prise de décision.

Conséquences

Quant aux conséquences sur les pratiques pédagogiques et administratives, elles sont nombreuses, variées et interpellent toutes les instances d'un collège selon le champ de responsabilités de chacune. Mais surtout, il ne me semble pas du tout exagéré de dire qu'elles sont toutes de l'ordre d'une véritable pédagogie de la formation.

Pour les besoins de ma démonstration, je retiens celles-ci :

- le décloisonnement des cours et des disciplines d'un programme et la création de comités de programme ;
- la création d'une commission locale des programmes ou la modification du mandat de la commission pédagogique de manière à lui confier un rôle déterminant dans la gestion des programmes ;
- l'élaboration et l'application d'une politique locale de gestion des programmes de même que la mise en place de mécanismes d'évaluation continue des programmes ;
- le recours à des structures effectives de liaison avec les autres ordres d'enseignement et le marché du travail ;
- l'identification des concepts et principes de base des disciplines et des cours qui composent les programmes d'études et leur organisation en séquences cohérentes et graduées d'apprentissage et de formation ;
- l'identification des compétences et du niveau de maîtrise de ces dernières attendu des étudiants et des étudiantes en regard des fonctions de travail qu'ils et qu'elles sont appelés à exercer ou des exigences des études universitaires envisagées, ce qui suppose de rendre disponibles au personnel et en particulier aux enseignants et aux enseignantes ces profils de compétences ;
- la révision, s'il y a lieu, et d'une manière continue, des stratégies et des pratiques pédagogiques qui font davantage appel à la pédagogie de la

Des programmes

maîtrise, à l'évaluation formative, à l'encadrement et au suivi régulier des étudiants ;

- l'élaboration et l'application de plans de développement institutionnel axé sur les programmes et l'approche-programme et dans lesquels la gestion des ressources s'exerce avant tout dans l'optique d'un soutien constant aux activités d'enseignement et d'apprentissage et qui fait une place prépondérante au perfectionnement des ressources humaine, selon un modèle de développement organisationnel.

CONCLUSION

Il m'apparaît donc, au risque d'emprunter un raccourci, qu'une pédagogie de la formation c'est celle qui : retient la formation fondamentale comme finalité ; permet que la formation fondamentale agisse comme pôle intégrateur des composantes des programmes d'études; assure l'équilibre entre le développement intégral de la personne et l'acquisition des concepts et principes de base des disciplines; mise sur le programme comme lieu privilégié de l'acquisition et de l'intégration des apprentissages, des compétences et de la formation des étudiants et des étudiantes; s'appuie sur une conception de l'enseignement et de l'apprentissage orientée sur la recherche des stratégies pédagogiques les plus pertinentes et les plus efficaces ; sert de fondement à une gestion intégrée de la mission éducative des collèges. ▣

RÉFÉRENCES

1. *Recherches sociographiques*, Québec, Université Laval, Département de sociologie, 1986, Vol. XXVI, n° 3.
2. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Le Collège : rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, Québec, 1975.
3. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Les collèges du Québec. Nouvelle étape. Projet du Gouvernement à l'endroit des CÉGEP*, Québec, 1978.
4. MORIN, Bernard, « Les programmes d'études et la formation fondamentale », *Pédagogie collégiale*, Vol.2, n°1, octobre 1988.
5. FÉDÉRATION DES CÉGEPs, *Cadre de référence pour les concepts de programme, approche-programme, gestion des programmes*, Montréal, août 1988, p. 6.
6. *Ibid.*, p. 14-15.
7. CONSEIL DES COLLÈGES, Commission de l'enseignement professionnel, *Rapport annuel 1982-1983*, 1983, p.5.
8. ISABELLE, Robert, *Une révolution tranquille au Royaume-Uni: de nouveaux systèmes de formation et de qualifications professionnelles centrés sur les compétences*, Rapport de mission, Montréal, Fédération des cégeps, février 1989, p. 25.
9. REBOUL, Olivier, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Paris, P.U.F., 1980, p. 182.
10. *Ibid.*, p. 146.
11. Morin, B., *Id.*