

Actes du 16^e colloque de l'AQPC



MOI, J'ENSEIGNE AU COLLÉGIAL...
LE CONTEXTE ACTUEL ET SES EXIGENCES

6A19

**Le développement des programmes
préuniversitaires : où en sommes-nous ?**

Jacqueline T. Giard
Directrice des études
Collège régional Champlain



Association québécoise
de pédagogie collégiale

aqpc

LE DÉVELOPPEMENT DES PROGRAMMES PRÉUNIVERSITAIRES : OÙ EN SOMMES-NOUS?

Jacqueline T. Giard
Directrice des études
Collège régional Champlain

Quant à l'avenir, votre tâche n'est pas de le prédire mais de le rendre possible.
Antoine de St-Exupéry

Les programmes d'études ont toujours suscité intérêt et discussions dans le milieu collégial. Pourquoi? Sans doute parce que, constituant le cadre d'intervention de l'enseignement aussi bien que de la gestion, ils sont au coeur même de l'activité éducative. Quant au développement des programmes d'études, il s'agit d'un processus complexe, pour lequel il existe plusieurs approches. Celles-ci ne sauraient être appliquées indistinctement à n'importe quel système éducatif, parce que dans tous les cas, il est indispensable de tenir compte de divers aspects de la situation, tant pédagogique, politique et économique que social, culturel et historique. C'est pourquoi, encore aujourd'hui dans le cadre du 16^e colloque de l'AQPC dont le thème porte pour une troisième fois, à quelques variantes près, sur l'acte d'enseigner, il a paru pertinent d'aborder la question des programmes d'études.

L'objectif général de cette communication est de faire le point sur le développement des programmes préuniversitaires. Mes propos se limiteront donc au champ de la formation préuniversitaire, la situation de formation dans les secteurs préuniversitaire et technique étant suffisamment différente pour justifier qu'on se penche séparément sur chacun. De plus, ayant participé au développement du programme *Sciences de la nature*, il y a de fortes chances que mon témoignage s'appuie davantage sur cette expérimentation. Je m'en excuse à l'avance auprès de mes collègues engagés dans le développement d'autres programmes; par ailleurs, des échanges avec ceux-ci et celles-ci ont confirmé qu'il existe plus de similitudes que de différences entre ces diverses expérimentations.

Le collégial préuniversitaire constitue un secteur d'importance capitale dans le système d'éducation québécois. Ses programmes font connaître à tout un segment de la population ce que sont les études supérieures et l'enrichissement qu'elles sont susceptibles d'apporter au développement d'un individu. Parce qu'il accueille les futurs candidats à la formation universitaire, il est la porte d'entrée privilégiée aux études avancées et contribue à la démocratisation de celles-ci. À ce point de vue, il faut reconnaître la sagesse de ceux qui ont mis en place ce cheminement en deux temps : l'augmentation du niveau de scolarisation au Québec nécessitait un palier intermédiaire, car le passage direct du secondaire à l'université aurait représenté un très grand pas pour une bonne partie de la population. Enfin, parce qu'il pratique une première sélection des candidats aux études supérieures, l'enseignement préuniversitaire dégage les universités de cette pré-sélection et leur permet de maintenir des conditions d'admission plus élevées.

Sa position stratégique dans le système d'enseignement, entre le secondaire et l'université, n'est toutefois pas sans poser des défis de taille reliés à l'harmonisation de ces trois ordres d'enseignement. La formation préuniversitaire est forcément conditionnée par celle qui la précède; c'est ce qui explique qu'on ait vu se développer au cours des ans, des pratiques d'accueil, d'intégration et d'encadrement de la nouvelle clientèle, ainsi que des activités destinées à parer aux lacunes de la formation antérieure, dans les champs de l'apprentissage scolaire, des méthodes de travail et de l'orientation professionnelle. D'autre part, la formation préuniversitaire est aussi conditionnée par la suite, c'est-à-dire par la formation dans les programmes universitaires dans lesquels s'inscriront les diplômés. À ce sujet, les textes des États généraux sont clairs :

«Au risque de ne pas faire l'unanimité, nous osons avancer l'idée que, en matière de curriculums d'études, l'aspiration à l'autonomie du collégial est illusoire et qu'il est préférable de chercher à mieux situer sa zone d'action propre dans un espace commun. Le collégial préuniversitaire ne se justifie pas autrement qu'en relation avec l'université [...]» (MEQ, 1996).

À mon avis, nous vivons un moment important dans l'histoire du réseau collégial : celui où toute la formation préuniversitaire est appelée à être redéfinie, à plus ou moins court terme, sous forme de programmes révisés ou entièrement nouveaux. Et s'il y a actuellement consultation au sujet de chaque programme, il n'y a, à ma connaissance, aucun lieu d'échanges élargi sur l'ensemble des programmes, leur contenu, leur format, ni sur le processus de développement lui-même.

Dans un premier temps, je traiterai du processus de développement des programmes mis en place suite au renouvellement de l'enseignement collégial. Ensuite je parlerai des programmes actuellement en expérimentation. Je terminerai en soumettant

bien modestement quelques suggestives relatives au processus et au produit. Mon objectif sera atteint si, en plus de soulever des questions, cette communication suscite le désir de continuer à travailler à l'amélioration de nos programmes préuniversitaires, dans le contexte créé par le renouvellement de l'enseignement collégial mais aussi, dans la continuité de ce qui s'est fait au cours des bientôt 30 dernières années.

Le processus de développement

Le processus de développement des programmes préuniversitaires comporte trois composantes distinctes et interactives : l'élaboration d'un projet de programme, son expérimentation sur le terrain et la consultation des partenaires concernés, le tout se déroulant dans le cadre des lois et règlements ministériels afférents. Avant d'en aborder la discussion, rappelons succinctement quelques dates et événements qui montrent comment ce processus est le résultat d'un cheminement collectif étalé sur plusieurs années.

Quelques dates significatives

Comme le résume Bernard Morin (1989), la petite histoire des programmes d'études commence avec la création des cégeps en 1967. C'est dès le début et en quelques mois à peine, en effet, qu'il fallut élaborer le curriculum collégial, à partir de ceux que dispensaient jusque là des établissements aussi divers que les collèges classiques, les écoles normales, les écoles d'infirmières et les instituts de technologie. On a dit de ces programmes qu'ils n'étaient guère plus que des listes de cours. Ils n'en permirent pas moins le démarrage de ce nouvel ordre d'enseignement.

Les années qui suivirent furent marquées entre autres par :

- la publication en 1975 par le Conseil supérieur de l'éducation, du rapport *Le collège* (rapport Nadeau) qui recommandait la réorganisation de la formation autour des programmes, notamment par la mise en place de structures administratives axées sur les programmes, en remplacement des structures départementales centrées sur les disciplines;
- la publication en 1978 par le Gouvernement du Québec, du livre blanc intitulé *Les collèges du Québec, nouvelle étape*, qui confirmait le *statu quo* administratif tout en réaffirmant la place prépondérante des programmes;
- l'adoption en 1984, du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial (RRPC)*, qui définissait le programme d'études comme un «ensemble intégré de cours conduisant à la réalisation d'objectifs généraux et particuliers de formation» et qui réaffirmait que les programmes d'études sont la base même de l'enseignement collégial; que la formation fondamentale en est le principe intégrateur; et que les collèges doivent faire des choix parmi les cours de concentration ou de spécialisation des programmes.

À partir de cette date, le rythme des activités autour des programmes d'études s'intensifie, suite à des initiatives des collèges et universités, de la Fédération des cégeps, des instances ministérielles et des associations et regroupements du réseau. Mentionnons entre autres :

- les très nombreux articles publiés dans la revue *Pédagogie collégiale* et les bulletins pédagogiques des collèges;
- les 9^e et 10^e colloques de l'AQPC qui eurent respectivement comme thème les programmes d'études et les compétences;
- un plaidoyer en faveur de la recherche sur les programmes d'études supérieures :

«L'enseignement supérieur québécois est actuellement engagé dans d'importantes opérations portant sur les programmes d'études. On affermit et précise les mécanismes d'évaluation, on veut accélérer le rythme d'élaboration et d'adaptation des programmes, on veut les axer davantage sur les compétences recherchées et attendues, etc. [...] Cela est très positif. [...] Il y a place aussi pour des activités de recherche sur les programmes, leurs impacts, leur mode de confection, leur «performance», etc. Je soumets ici que, facteurs essentiels de la qualité, les programmes d'études doivent devenir aussi objets d'études pour ceux qui sont à la recherche de la qualité.» (Lucier, 1992)

Puis ce fut le renouvellement de l'enseignement collégial et l'adoption, en 1993, du *Règlement sur le régime des études collégiales (RRÉC)*. Le programme d'études est redéfini comme «un ensemble intégré d'activités d'apprentissage visant l'atteinte d'objectifs de formation en fonction de standards déterminés». La structure des programmes y est précisée de façon rigoureuse, de même que celle des composantes de formation générale et spécifique. Dans la définition des programmes d'études donnée par le RRPC, le RRÉC remplace le mot «cours» par «activités d'apprentissage» et introduit la notion de standard.

Dès lors, toutes les composantes d'un processus de développement des programmes préuniversitaires basé sur leur formulation en termes d'objectifs et standards, leur implantation expérimentale et la concertation entre les partenaires concernés étaient en place. Ceci constituait l'aboutissement d'une démarche de plus de 25 ans visant à doter l'enseignement collégial de véritables programmes d'études.

Description du processus de développement

Le schéma 1 présente un modèle du processus actuel de développement des programmes préuniversitaires.

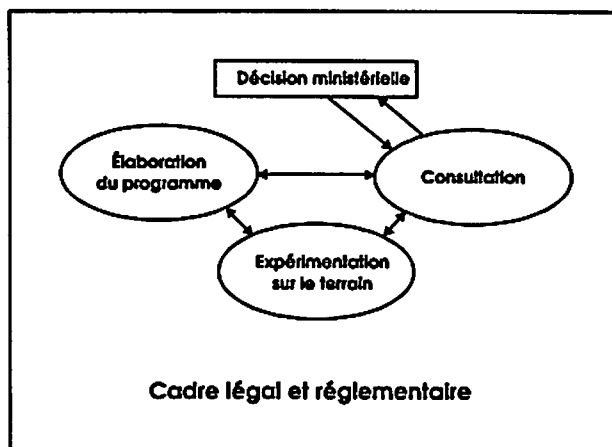


Schéma 1 : Modèle processus de développement de programme

Le cadre réglementaire

Les principales dispositions du RRÉC concernant les programmes préuniversitaires peuvent être résumées comme suit :

- les programmes préuniversitaires sont des programmes d'état (art. 5);
- les programmes préuniversitaires comportent une composante de formation générale correspondant à 26 2/3 unités et une composante de formation spécifique variant entre 28 et 32 unités;
- le Ministre détermine les objectifs et standards de toutes les composantes de la formation générale, ainsi que les activités d'apprentissage de la formation générale commune, les autres étant laissées à la responsabilité des collèges;
- les objectifs et standards de la formation spécifique sont déterminés par le Ministre, ainsi que les activités d'apprentissage correspondant à au moins 50% des unités, le reste relevant de la responsabilité des collèges (art. 6, 7, 8, 9, 10);
- le Ministre peut autoriser l'expérimentation de programmes qui ne comprennent pas tous ces éléments (art. 13).

À l'origine de toute révision ou élaboration de programmes se trouve une décision ministérielle, prise après consultation des collèges et des universités. De même, tout projet de programme est sanctionné par une telle décision.

La consultation

Dans ce cadre réglementaire, l'élaboration et la gestion des programmes préuniversitaires sont des responsabilités partagées par le Ministère de l'éducation et les collèges, les universités étant nécessairement présentes dans cette entreprise à titre d'établissements accueillant les diplômés des collèges. Une structure de consultation incluant ces trois partenaires a été mise en place. Elle comprend les instances suivantes :

- le **Comité de liaison de l'enseignement supérieur (CLES)**, qui réunit des représentants du Ministère, des collèges et des universités et dont le mandat est d'assurer la concertation inter-ordres concernant la formulation des grandes orientations, les projets de programme et le suivi des programmes préuniversitaires;

et, pour chaque programme préuniversitaire,

- un **Comité directeur**, (parfois appelé Comité de suivi) formé pour la durée de l'expérimentation, dans les cas où le Ministère décide de procéder par cette voie pour réviser un programme ou en élaborer un nouveau. Il est aussi constitué de représentants du Ministère, des universités et des collèges participant à l'expérimentation. Son mandat est de coordonner les travaux qui lui sont confiés par le CLES et de formuler des recommandations au Comité conseil au terme de l'expérimentation;
- un **Comité conseil** formé de représentants du Ministère, des universités, des directions d'études des collèges, ainsi que d'enseignants oeuvrant dans le programme. Son rôle est de remplir des mandats spécifiques concernant l'élaboration, l'expérimentation et l'implantation des programmes;

- un **Comité d'enseignantes et d'enseignants** provenant de chacun des collèges offrant le programme. Il est consulté sur le projet de programme et s'acquitte des mandats qui lui sont confiés par le Comité conseil ou le Comité directeur.

En plus de ces comités composant la structure formelle de consultation au sujet des programmes préuniversitaires, il faut mentionner un comité plus informel, issu du Comité directeur de l'expérimentation, et chargé par celui-ci de rédiger et mettre en forme un projet final de programme. Cette **équipe de rédaction** est généralement composée de personnes déléguées par les collèges expérimentateurs ou par le Ministère. La procédure prévoit que ce sous-comité soumette le résultat de ses travaux au Comité directeur de l'expérimentation, qui le soumet à l'avis du Comité conseil, lequel le présente à son tour au CLES, après consultation du Comité des enseignantes et enseignants.

Les liens entre ces divers comités sont assurés par la présence de plusieurs personnes siégeant sur plus d'un comité. Comme le terme utilisé l'indique, cette structure est consultative; son rôle est de formuler des avis à l'intention du Ministère, dont relèvent les décisions.

L'élaboration des programmes

Qu'il s'agisse de la reformulation, de la révision ou de l'élaboration d'un programme, les données de départ sont généralement contenues dans un document ministériel qui fixe le cadre expérimental. Il peut s'agir d'un programme cadre très détaillé, comme ce fut le cas en Sciences de la nature, ou d'un ensemble plus général d'orientations.

Les consignes communiquées à l'équipe de rédaction précisent *grosso modo* que le projet de programme doit être élaboré :

- sur la base du document ministériel, ou du programme cadre, le cas échéant;
- conformément aux dispositions du RRÉC;
- sous forme d'objectifs et standards;
- en tenant compte des résultats de l'expérimentation, au fur et à mesure qu'ils deviennent disponibles.

L'utilisation du tableau en trois colonnes (objectifs, standards, activités d'apprentissage) est obligatoire. Le format de présentation et le contenu du programme, non plus que la démarche de rédaction, ne sont pas davantage précisés.

L'expérimentation sur le terrain

À quatre reprises en 1993, le Ministère a procédé par appel dans le réseau pour l'élaboration et l'expérimentation de programmes préuniversitaires. Il s'agit des programmes menant aux DEC en *Sciences de la nature* (200.01), *Arts et lettres* (500.05), *Sciences, lettres et arts* (700.01) et *Liberal Arts* (700.02). Dans le cas des *Sciences de la nature*, l'objectif était d'actualiser la formation dans ce domaine en reformulant le programme selon l'esprit et la lettre du RRÉC et en tenant compte de lignes directrices assez précises. La situation était similaire pour le programme *Liberal Arts*, le point de départ étant cette fois le programme du même nom dispensé dans les collèges anglophones depuis plusieurs années. Dans le cas d'*Arts et lettres*, le mandat initial était d'élaborer un programme omnibus pouvant conduire à l'ensemble des programmes universitaires relevant de ces champs d'études. Enfin, dans le cas de *Sciences, lettres et arts*, il s'agissait d'élaborer un programme entièrement nouveau devant conduire à tous les programmes universitaires.

Ces expérimentations ont été ou sont présentement réalisées en collaboration par 20 cégeps, 5 collèges privés et 12 universités ou constituantes universitaires, plusieurs établissements participant à l'expérimentation de plus d'un programme.

Discussion

Ce survol du processus actuel de développement des programmes préuniversitaires confirme que le renouvellement de l'enseignement collégial et les actions qu'il a entraînées dans sa suite ont mené à la mise en place d'un cadre beaucoup mieux défini que jamais auparavant, tant en ce qui concerne la structure et la composition des programmes que le partage des responsabilités entre les instances concernées.

On doit remarquer toutefois que la **structure de consultation** ne fait pas de place à l'ordre secondaire, en dépit des impératifs de continuité de la formation. Cet arrimage est cependant l'objet principal des travaux du Comité de liaison de l'enseignement collégial et de l'enseignement secondaire (CLECES), qui s'ajoute en quelque sorte à la structure décrite.

On a vu le soin mis à former les comités composant la structure de consultation en y invitant des représentants du Ministère et d'un échantillon représentatif des collèges et universités. Ceci assure certes une représentation adéquate de toutes les parties concernées. Dans le cas de l'équipe de rédaction, il serait indiqué de mettre en veilleuse l'affiliation institutionnelle comme critère principal de sélection, pour s'assurer surtout de la présence dans l'équipe de toutes les compétences nécessaires au succès de l'entreprise, notamment :

- les compétences disciplinaires, pédagogiques et didactiques de professeurs de toutes les disciplines du programme, professeurs ayant une bonne expérience de l'enseignement en milieu collégial et exerçant un certain leadership auprès de leurs collègues;
- une compétence professionnelle en évaluation des apprentissages, particulièrement utile au moment de la formulation des objectifs et standards;
- une compétence en technologie éducative, dans le domaine de la conception et la formulation des programmes d'études;
- une compétence technique pour l'organisation et la présentation efficace de l'information sous formes de textes, tableaux, schémas, graphiques, etc.;
- une compétence administrative reposant sur une connaissance approfondie du système scolaire québécois et une solide expérience de l'organisation de l'enseignement collégial.

Pour ce qui est de la consultation elle-même, il semble que le cheminement des projets de programmes à travers les différents paliers soulève aussi, à l'occasion, quelques insatisfactions. On fait état de comités qui outrepasseraient leur mandat, de projets qui chemineraient sans une consultation appropriée de toutes les instances. Ces incidents sont sans doute liés en bonne partie au nombre de programmes actuellement en voie de développement, ainsi qu'aux difficultés éprouvées par les comités de rédaction à rencontrer les échéances parfois serrées du calendrier des consultations. Il faut aussi comprendre que cette structure de consultation est elle-même en rodage et que la situation devrait s'auto-réguler avec l'expérience. Mais il importe aussi que soient respectés les engagements à consulter, que l'on accepte de modifier au besoin les calendriers, que l'on alloue le temps nécessaire à l'analyse et l'interprétation des données expérimentales et surtout, que l'on tienne compte des avis exprimés lors des consultations.

L'encadrement des expérimentations étant confié à chaque comité directeur, celles-ci se déroulent de façons diverses d'un programme à l'autre, ce qui assure le respect des différences, aussi bien celles qui sont inhérentes à la nature du champ d'études, que celles qui sont liées aux collèges et aux individus qui y travaillent. Il faut s'en réjouir : le processus expérimental ne peut que s'en trouver enrichi. On comprend toutefois que la situation ne soit pas toujours facile dans les collèges expérimentateurs : ici on reçoit les changements proposés comme un jugement négatif sur le passé; là on accepte mal — et c'est une réaction très facile à comprendre — que les choix locaux ne soient pas retenus dans le projet final de programme; partout, la tentation de conserver l'ancien curriculum en ne se conformant qu'en apparence au programme expérimental, est une force non négligeable. On signale également que les collèges non engagés dans les expérimentations estiment parfois manquer d'informations sur ce qui est à prévoir au terme des expérimentations. Peut-être serait-il souhaitable, en définitive, de mieux baliser le processus d'expérimentation de façon :

- qu'une version initiale du projet de programme soit élaborée avant son implantation expérimentale, pour éviter que les collèges n'expérimentent des programmes radicalement différents;
- que l'on donne au processus la flexibilité nécessaire pour ajuster le calendrier de développement en fonction du déroulement réel de l'expérimentation;
- que le projet final de programme ne soit présenté pour approbation ministérielle qu'une fois les expérimentations terminées, y compris l'analyse et l'interprétation des données recueillies par le moyen de la consultation et du suivi des étudiantes et étudiants à leur première session à l'université.

En conclusion, le processus de développement émergent découle du cheminement suivi par le réseau et répond bien aux besoins de la situation en créant un dynamisme jusqu'ici inégalé autour de la formation préuniversitaire. Il paraît toutefois possible et souhaitable de chercher à augmenter l'efficacité de ce processus, notamment en produisant un guide qui :

- identifierait, à l'intention des responsables du processus, les facteurs clés à considérer en ordre séquentiel;
- aiderait les personnes qui s'y engageront à comprendre le cheminement global, à connaître et assumer leur rôle adéquatement, parce qu'elles sauront à l'avance ce qui est attendu au terme de leurs travaux, tant au niveau du contenu que du format;
- conduirait à la production de programmes ministériels précis, compréhensibles et utiles à la poursuite des travaux de planification de l'enseignement et de l'évaluation dans les collèges.

Les projets de programme

Description

Pour les fins de la présente communication, une analyse comparative des quatre projets de programmes actuellement en expérimentation (*Arts et lettres*, *Sciences, lettres et arts*, *Liberal Arts*, (*Histoire et civilisation*), et *Sciences de la nature*) a été réalisée¹. Le tableau 1 résume de façon succincte les caractéristiques de chaque programme, principalement à l'intention des personnes qui n'ont pas eu l'occasion de prendre connaissance de ces projets.

Ce tableau met en évidence les similitudes et les différences entre les projets de programme. Les premières ont trait à la structure du programme, laquelle est entièrement déterminée par le RRÉC. On y retrouve donc les composantes de formation générale et spécifique attendues, mais deux programmes se prévalent de l'article 13 du RRÉC pour modifier le nombre d'unités allouées à la formation générale. On note aussi que dans le programme *Arts et lettres*, certaines compétences se retrouvent en formation générale et en formation spécifique. Enfin, les programmes sont similaires quant au format de présentation et au vocabulaire utilisé. Les objectifs sont définis en termes d'énoncés et d'éléments de compétence; les standards comprennent un contexte de réalisation et des critères de performance généralement associés aux éléments de compétence; la troisième colonne, intitulée «activités d'apprentissage», contient des paramètres administratifs et d'autres précisions, parfois des éléments de contenu disciplinaire.

Quant aux différences, elles sont d'abord et avant tout inhérentes à la nature du champ d'études concerné, d'où des choix différents de disciplines, de nombres d'unités et d'heures contact. Les programmes *Arts et lettres* et *Sciences de la nature* menant à des domaines d'études plus spécifiques que les autres programmes, comportent un choix plus restreint de disciplines. Notons aussi que, dans chaque programme, des trouvailles intéressantes confèrent un caractère d'originalité au projet. Le programme *Arts et lettres* a recours à la représentation matricielle pour mettre en relation les buts et compétences du programme, les champs d'études, les volets et les niveaux taxonomiques d'apprentissage de Bloom, ce qui assure une vue d'ensemble du projet de formation proposé. Le programme *Sciences, lettres et arts* présente, pour chacun des cours du bloc ministériel, des devis plus élaborés suggérant des contenus et des approches méthodologiques. On y apporte un soin particulier à établir des liens entre les compétences et les buts du programme. Le programme *Liberal Arts* identifie quatre habiletés particulières et pour chacune, des niveaux de développement échelonnés sur les quatre sessions du programme, ce qui permet de mieux planifier le développement de ces habiletés et de répartir les responsabilités afférentes. Le programme *Sciences de la nature* exprime les buts sous forme de macro-compétences transdisciplinaires et propose une explicitation de ces buts afin d'en favoriser l'appropriation locale par les collègues.

Ces quelques exemples montrent la richesse des situations créées par le recours à l'expérimentation pour la conception des programmes, ainsi que la créativité manifestée par les équipes de rédaction et les comités qui les encadrent.

¹ Cette analyse a été faite à partir des documents les plus récents qui étaient disponibles au printemps 1996. Nous nous excusons auprès des comités de rédaction pour la brièveté des informations présentées, qui ne rend pas justice à la richesse des documents consultés. Pour plus de précisions, le lecteur est prié de consulter les documents originaux.

Tableau 1 Comparaison des éléments définissant les programmes en expérimentation

Programmes Éléments	Arts et lettres (500.05)	Sciences, lettres et arts (700.01)	Liberal Arts (700.02)	Sciences de la nature (200.01)
Finalité	Assurer l'accès au plus grand nombre possible de facultés et programmes universitaires.	Préparer au plus grand nombre possible de programmes préuniversitaires.	Permettre aux étudiants de choisir et poursuivre des études universitaires appropriées.	Rendre les étudiants aptes à poursuivre des études universitaires en sciences de la santé, pures et appliquées.
Buts et objectifs	7 buts généraux (culture, langages et moyens d'expression, langue seconde, concepts fondamentaux des arts et lettres, création, intégration, transfert des acquis)	13 objectifs (langue d'ens. et seconde, vocabulaire et concepts, hab. intellect. et méthod., techniques de l'information, liens, histoire, éthique, interactions, valeurs)	8 objectifs de connaissance et 13 objectifs de compétence, dont 4 pour lesquels on définit 4 niveaux de développement	12 buts exprimés sous forme de macro-compétences transdisciplinaires
Orientations ou lignes directrices	8 orientations	4 caractéristiques générales		8 lignes directrices
Conditions d'admission	Critères généraux du RRÉC	Standards d'entrée et exigences d'admission	3 standards qualitatifs	Préalables aux cours de sciences du bloc ministériel
Formation générale	26 2/3 unités	20 2/3 unités	22 2/3 unités	26 2/3 unités
Formation spécifique (bloc ministériel)	14 unités, 6 compétences, objectifs, standards, activités d'apprentissage	28 unités, objectifs, standards, activités d'apprentissage	21 1/3 unités, 9 compétences, objectifs, standards, activités d'apprentissage	24 unités, 9 compétences, obj. (résultats attendus), standards, précisions, éléments de contenus, suggestions méthodologiques
Disciplines	Champ d'études multidisciplinaire (Domaine général des arts et des lettres)	Arts, biologie, chimie, mathématiques, physique, sciences humaines	Arts, religion, philosophie, histoire, géographie, méthodologie, mathématiques et sciences	Biologie, chimie, mathématiques, physique
Cours	6 ou 7 cours	13 cours	10 cours	9 cours
Formation spécifique (bloc institutionnel)	14 unités, 17 compétences dans 5 champs d'études, objectifs et standards	10 unités, 9 compétences dans disciplines et champs d'études, précisions	14 unités dans 25 disciplines relevant de 10 champs d'études	8 unités
Activité d'intégration	2 unités (bloc minist.) compétence	2 unités (bloc inst.) compétence, précisions	2 unités (bloc minist.) description traditionnelle	2 unités (bloc minist. ou inst.)
Total f. spécifique	28 unités	38 unités	35 1/3 unités	32 unités
Total programme	54 2/3 unités	58 2/3 unités	58 unités	58 2/3 unités
Total hres contact	89 à 92	105		104
Liens entre buts et compétences	Liens univoques dans matrice	Liens multiples entre objectifs et compétences		Matrice à compléter par les collègues
Règles de composition	Oui	Oui	Oui	Oui
Accueil à l'université	Programmes accessibles et non accessibles			

Discussion

Cette brève description des projets de programme met aussi en évidence l'effort énorme investi dans la conception et la formulation de programmes selon l'approche par compétences et en suivant le format prescrit. Ce travail constitue un pas important vers la définition des nouveaux programmes d'études préuniversitaires. L'analyse comparative des divers projets fait ressortir certaines caractéristiques du modèle qui commence à se dégager. Elles sont exposées dans les lignes qui suivent, accompagnées de commentaires et de questions qui sont soumises à la discussion dans la perspective où ce qui est objet d'expérimentation actuellement, ce sont non seulement les programmes eux-mêmes, mais aussi leur contenu et leur format et surtout, l'approche par compétences que l'on tente d'adapter au développement des programmes préuniversitaires.

La notion de compétence

La formation préuniversitaire vise le développement de compétences disciplinaires

En formation technique, les compétences font une référence plus ou moins directe aux fonctions professionnelles qu'aura à assumer le technicien ou la technicienne à son entrée sur le marché du travail; par exemple, «Maîtriser une personne violente» (Techniques policières) ou «Effectuer des traitements d'inhalothérapie chez les adultes, les enfants et les nouveau-nés» (Techniques d'inhalothérapie). Ces compétences sont définies après un long exercice comportant une analyse de la fonction de travail. Il semble qu'en formation technique, on puisse, dans un premier temps du moins, dissocier les compétences des disciplines et des cours, parce que théoriquement, plusieurs moyens peuvent être utilisés pour le développement des compétences visées.

En formation préuniversitaire, on a cru que les compétences pourraient faire référence aux tâches dont l'étudiante ou l'étudiant aura à s'acquitter au début de ses études dans le programme universitaire visé et qu'elles pourraient être obtenues en faisant, *mutatis mutandis*, une analyse de la situation de formation à l'université. L'exercice a été tenté dans un certain nombre de projets², mais les résultats de cette opération — qu'on les appelle compétences, objectifs ou résultats attendus³ — font majoritairement référence à un champ d'études, une discipline ou même un cours; par exemple, «Montrer une compréhension de la pensée philosophique moderne» ou «Analyser les propriétés des solutions et les réactions en solution». Ce résultat n'a rien d'étonnant si l'on admet que la formation préuniversitaire est déterminée par la formation universitaire et qu'un programme préuniversitaire constitue en quelque sorte le tronc commun d'un ensemble de programmes conduisant au baccalauréat. Ceci n'enlève rien à la spécificité du collégial qui doit définir les moyens à prendre pour développer les compétences qui relèvent des collèges, ainsi que les choix pédagogiques qui conduiront l'étudiante ou l'étudiant le plus sûrement possible dans le programme universitaire de son choix. Cette position est endossée implicitement ou explicitement par les auteurs des projets de programme : «*La viabilité et la crédibilité du nouveau programme Arts et lettres reposent autant sur la qualité de la formation de ses étudiantes et étudiants que sur sa reconnaissance par les diverses instances universitaires. Cette reconnaissance se matérialise par l'admissibilité des étudiantes et étudiants du nouveau programme au plus grand nombre possible de programmes et facultés universitaires.*» À la réflexion, il apparaîtrait peut-être plus pertinent de faire l'analyse de la situation de travail au sortir du programme universitaire, de formuler les compétences requises et d'en déduire les activités de formation propres à l'université et au collégial.

L'indissociabilité des compétences et des contenus disciplinaires est donc une constante qui se dégage de l'ensemble des programmes. Certains projets en font état en toutes lettres : «*Le programme Liberal Arts est organisé autour de l'atteinte par l'étudiant, d'objectifs de contenu et d'habiletés. Le comité de rédaction considère les contenus et les habiletés comme des partenaires égaux dans la conception d'un curriculum; il croit que les habiletés ne peuvent être enseignées, apprises ni évaluées séparément du contenu du programme.*»

La formation préuniversitaire vise aussi le développement de compétences transdisciplinaires

Des préoccupations à cet effet sont présentes dans tous les projets de programmes, mais le traitement qu'on leur accorde est très inégal. Les programmes *Sciences, lettres et arts* et *Sciences de la nature* y réfèrent respectivement par les termes «compétences transversales» ou «macro-compétences». Ici on les énumère, là on les décrit de façon plus détaillée. Dans les

² Entre autres dans les projets des Collèges Ahuntsic, de Bois-de-Boulogne, de Maisonneuve et de Sherbrooke, ainsi que des universités participantes. Des démarches semblables ont aussi été réalisées dans d'autres projets et d'autres expérimentations.

³ Après avoir utilisé indifféremment les termes «outcomes» que je traduis par «résultats attendus», «goals» («buts» ou «cibles» de développement), «compétences» («qualités» ou «caractéristiques» inhérentes à un individu), le Collège Alverno a choisi le terme «abilities» («capacités» ou «habiletés»), pour désigner ses grands objectifs éducatifs (communication, analyse, résolution de problèmes, jugement et prise de décision, interaction sociale, perspectives globales, responsabilité comme citoyen et sens esthétique) et les distinguer du concept de compétences qui fait référence à l'accomplissement de tâches dans des contextes spécifiques. L'emploi du terme «compétences» pour désigner des objectifs disciplinaires même réduits est donc défendable, à condition que ces objectifs soient exprimés en termes décrivant l'utilisation que l'étudiante ou l'étudiant fait de ses acquis.

autres programmes, on les retrouve exprimées sous de multiples formes : buts, objectifs, habiletés, lignes directrices, orientations, et que sais-je encore?

De façon générale, il s'agit de compétences qui devraient caractériser un individu ayant atteint le niveau des études supérieures : capacité de communiquer efficacement, de construire des raisonnements, de produire un travail de qualité, d'entrer en interaction avec son milieu, d'apprendre de façon autonome, etc. et ce, dans un domaine spécifique du savoir et de l'activité humaine. Elles sont transdisciplinaires au sens où leur développement nécessite l'apport de plusieurs disciplines. Il m'apparaît que ce sont là les véritables compétences visées dans un programme préuniversitaire car, étant donné qu'elles sous-tendent tout un ensemble de connaissances, habiletés et attitudes requises en vue d'une performance attendue, elles paraissent correspondre de plus près au sens usuel attribué à ce terme.

La formulation des compétences est un exercice difficile

Pour avoir fait partie de l'équipe de rédaction du programme Sciences de la nature, je reconnais volontiers que la formulation des compétences pose un certain nombre de difficultés. Dans le cas des compétences transdisciplinaires, il y aurait lieu de s'assurer que tous les projets les identifient et les formulent de façon systématique. On trouvera plus loin des suggestions à cet effet.

Dans le cas des compétences disciplinaires, la situation est semblable car il n'est pas facile d'exprimer l'objectif terminal d'un cours par un seul énoncé. Certains énoncés font des associations de mots étonnantes (par exemple, «*Illustrer des langages...*», ou «*Prédire des transformations chimiques ...*»). Dans d'autres formulations, il est difficile d'identifier les apprentissages visés (par exemple, «*Analyser qualitativement et quantitativement les types de mouvement de diverses catégories d'objets dans leur milieu.*») Dans tous les cas, le choix du verbe-clé est délicat. (Par exemple, pour désigner une compétence en Calcul différentiel, laquelle faut-il préférer parmi les formulations suivantes : «*Analyser les fonctions mathématiques à l'aide de la dérivée comme modèle et l'appliquer dans des situations d'optimisation et de taux de variation*», «*Modéliser des situations concrètes sous forme de fonctions réelles et étudier leurs variations*», «*Résoudre des situations-problèmes, impliquant des taux de variation, modélisables sous forme de fonctions, par des limites et des techniques de dérivation appropriées*» ou «*Appliquer les méthodes et les outils du calcul différentiel à l'étude de fonctions et à la résolution de problèmes*»?)

De toute évidence, pour obtenir des consensus dans le réseau autour de ces énoncés prescriptifs, il faudra en maîtriser le vocabulaire, adopter des formules simples et unifier autant que faire se pourra, les énoncés désignant des compétences similaires dans des programmes différents. Par contre, il faut remarquer que si la formulation de l'énoncé de compétence pose des difficultés, celle des éléments de compétence est généralement plus éclairante car elle explicite le cheminement attendu dans le développement de la compétence. Ces remarques font ressortir combien il est difficile d'adapter au développement de programmes d'état, une approche utilisée dans les collèges américains pour développer des programmes d'établissement.

La notion de standard ...

Le contexte de réalisation et les critères de performance constituent-ils de véritables standards? Le RRÉC définit le standard comme «le niveau de performance considéré comme le seuil à partir duquel on reconnaît qu'un objectif est atteint.»

Les standards revêtent un sens différent selon la nature des compétences. À une compétence transdisciplinaire, on associe généralement une séquence de comportements décrivant le développement continu ou par étapes de la compétence en question. Chaque étape peut constituer un seuil dans le développement de la compétence. On fixera ainsi des standards en fonction des objectifs visés, du degré d'avancement de l'étudiant dans ses études, de son domaine d'études, etc. L'exemple le plus connu en ce sens est encore celui du Collège Alverno, qui identifie huit compétences et pour chacune, six niveaux de développement. Tel que mentionné plus haut, cette approche a été appliquée dans le développement du programme *Liberal Arts*.

Dans le cas d'une compétence disciplinaire correspondant à un cours, le standard quantitatif à atteindre est le 60 sur 100. Le programme doit donc établir le standard qualitatif auquel l'évaluateur devra faire correspondre la note de 60 sur 100. Dans les projets actuels de programme, les standards sont fixés par le moyen d'un contexte de réalisation et de critères de performance. Le contexte de réalisation décrit l'environnement dans lequel les apprentissages seront évalués; par exemple: «individuellement», «en situation de laboratoire», «à l'occasion d'une production écrite», etc. Les critères de performance énumèrent les caractéristiques qu'il faudra retrouver dans les comportements étudiants pour attester le développement de la compétence ou d'un élément de compétence. Par exemple, à l'élément de compétence «*Dégager le sens d'un message oral à caractère socioculturel ou littéraire*», on fait correspondre le standard «*Reformulation des idées essentielles d'un message audio d'une durée d'environ cinq minutes*», qui situe le niveau d'exigence du cours en rapport avec cet élément de

compétence. Parfois les critères de performance ressemblent de près à des critères d'évaluation, sinon de correction des travaux. («Manipulations algébriques conformes aux règles», «Exactitude des calculs»). Les écritures ont tendance à être répétitives d'un cours et même d'un programme à l'autre. Comme elles sont basées sur l'expérience d'enseignement, elles ont peu à apprendre à un professeur qui a déjà dispensé le cours.

... et celle d'activité d'apprentissage

Quelle est l'utilité de la colonne intitulée «Activités d'apprentissage»? Elle contient des paramètres administratifs qui ont peu à voir avec les activités d'apprentissage quel que soit le sens donné à ce terme; ils devraient être présentés quelque part en entête. Le reste de la colonne est vide, la plupart du temps dans le bloc ministériel (bien que certains projets de programme y placent timidement des éléments de contenu) et toujours dans le bloc au choix de l'établissement.

Il est certain que cette colonne ne peut contenir les activités d'enseignement ni les activités d'apprentissage que l'on proposera aux étudiantes et étudiants, puisque ceci appartient aux collèges. Par contre, les contenus essentiels et même facultatifs sont un élément fondamental des programmes d'études et il faut trouver un moyen de les décrire, là où ailleurs. Nous touchons peut-être ici à l'une des plus grandes faiblesses de l'approche par compétences selon l'interprétation qu'on lui donne ici, soit le peu de références aux disciplines et aux cours. D'où des élaborations ou des révisions de programmes qui ne font pas de place à la définition ou la mise à jour des contenus disciplinaires.

Le format

Quelle est l'efficacité du tableau en trois colonnes pour la présentation des objectifs, standards et activités d'apprentissage? Ce tableau est une adaptation d'outils semblables utilisés à Alverno pour la planification locale de l'enseignement et de l'évaluation. (Alverno College Faculty, 1994). Personnellement, je crois qu'il impose un cadre trop rigide pour la formulation de documents pédagogiques destinés à un grand nombre d'établissements; les rédacteurs ont souvent l'impression que l'exercice se réduit à remplir des colonnes en utilisant le vocabulaire autorisé; c'est pourquoi je souhaite qu'on fasse l'essai d'un format plus souple.

Pour ce qui est du contenu global du programme, il est évident que les projets de programmes sont ceux qui ont été mis en expérimentation dans les collèges et donc qu'ils contiennent beaucoup plus qu'un programme ministériel devrait normalement contenir. Il reste donc à établir clairement la distinction entre les parties ministérielle et institutionnelle du programme.

Autres questions

D'autres questions mériteraient notre attention, notamment :

- Le bloc ministériel ne devrait-il pas contenir tous les préalables universitaires?
- Comment exprimera-t-on désormais les préalables aux programmes universitaires : compétences, cours ?
- Le bloc institutionnel devrait-il être davantage balisé?
- L'intégration des apprentissages devrait-elle recevoir le même traitement dans tous les programmes? (Bloc ministériel ou institutionnel, correspondance à une activité d'apprentissage distincte en vue de la mise en oeuvre de l'épreuve synthèse ...)
- Est-il justifié de lancer une expérimentation dans le seul but de reformuler un programme en objectifs et standards?
- L'établissement d'équivalences entre les cours correspondant à des compétences formulées différemment et assorties de nombre différents d'unités sera-t-il facile?

On pourra mettre en doute l'importance ou la pertinence des commentaires et questions qui sont soulevés ici. On dira qu'après tout, nous n'avions pas jusqu'ici de véritables programmes préuniversitaires, ce qui n'empêchait pas qu'on décernât des diplômes; que la formation dispensée était certainement de qualité, puisque les diplômés avaient accès à l'université et y réussissaient. Et qu'après tout un modèle qui fera l'affaire finira bien par émerger.

Je soutiens que le programme d'études est la pierre d'achoppement de la formation qui s'y dispense; que la formation ne sera jamais meilleure que celle que permet le programme; que les enseignants, n'ayant jamais eu entre les mains de véritables programmes, continueront de s'en passer s'ils ne les perçoivent pas comme des documents utiles. J'ajouterais même que l'approche programme, c'est-à-dire l'enseignement et la gestion articulés autour de la mise en oeuvre des programmes, il faut oublier ça, si les enseignants et les administrateurs ne disposent pas de programmes de qualité.

C'est pourquoi j'applaudis au choix qui a été fait d'exprimer les objectifs de la formation préuniversitaire en termes de performances attendues en fonction de standards prédéterminés; je félicite toutes les équipes pour l'immense travail accompli à ce jour et j'exprime des réserves quant à l'interprétation actuelle de certains termes du RRÉC et au format imposé.

Quelques suggestions

Comme l'élaboration des programmes préuniversitaires est une responsabilité partagée par le Ministère et les collèges, une partie du programme doit être assumée par le Ministère et l'autre par le collège. Un travail préliminaire est à faire au niveau de l'ensemble du secteur préuniversitaire, ce qui facilitera par la suite le travail d'élaboration relié à chaque programme.

Opérations préliminaires

- **Définir la finalité du secteur préuniversitaire**
Les considérations évoquées ci-dessus suggèrent que la finalité du secteur de formation préuniversitaire soit formulée dans le sens suivant :
accueillir les étudiants diplômés et admissibles en provenance du secondaire, ou ayant une formation équivalente, et les rendre aptes à poursuivre des études universitaires dans un ou plusieurs champs.
- **Dresser une carte des champs d'études universitaires**
L'admission des étudiants dans un programme universitaire constituant la finalité du secteur préuniversitaire, l'opération suivante consiste à découper la formation universitaire en champs d'études, chacun regroupant un ou plusieurs programmes — ou famille de programmes. Ceci déterminera le nombre de programmes préuniversitaires à mettre sur pied au collégial. Il importe que 1) l'ensemble de la formation universitaire soit couverte par ce découpage et 2) chaque programme préuniversitaire donne accès au plus grand nombre possible de programmes universitaires, de façon à minimiser le nombre de programmes préuniversitaires et à maximiser la probabilité qu'une étudiante ou un étudiant soit admis dans un programme universitaire. Au moment d'ouvrir de nouveaux programmes, il faut aussi examiner soigneusement l'impact que ceux-ci risqueront d'avoir sur les programmes existants. A-t-on suffisamment étudié quel sera l'impact du programme *Sciences, lettres et arts* sur le programme *Sciences de la nature*? Du programme *Liberal Arts* sur le programme *Sciences humaines*?
- **Définir les objectifs de la formation préuniversitaire**
L'analyse des projets de programmes développés dans le cadre des récentes expérimentations montre que tous les programmes visent des objectifs — ou compétences — disciplinaires et transdisciplinaires. Les premiers varient d'un programme à l'autre selon la finalité du programme, alors que les seconds sont pratiquement les mêmes. On remarque cependant qu'il existe une grande variété de façons d'exprimer ces compétences. Il serait possible de définir des objectifs communs — en termes de compétences transdisciplinaires — pour l'ensemble de la formation préuniversitaire, pour ensuite adapter ces objectifs aux besoins particuliers de la situation de formation dans chaque programme d'études.

Dans la formulation de ces objectifs, il serait indiqué de partir d'une taxonomie existante. L'exemple du Collège Alverno est déjà bien connu. On pourrait aussi s'inspirer des nombreux modèles découlant de l'*Outcome-Based Education* (Boschee, Baron, 1993). Je sou mets également une taxonomie bien de chez-nous : celle de Corbo (1990) qui, en réponse à la question : «*Quelles compétences faut-il développer chez les étudiants du préuniversitaire?*» proposait la maîtrise des langages, la maîtrise des méthodes et la maîtrise des cultures. Le tableau 2 présente un résumé de cette taxonomie.

Tableau 2 Compétences exprimées sous forme de trois types de maîtrises

Maîtrise des langages (rassemble un ensemble de connaissances, habiletés et compétences)	Langue maternelle parlée, lue et écrite Langue seconde parlée, lue et écrite Langage mathématique (ou aptitude appropriée à chaque domaine d'études, à utiliser des données quantitatives) Langage informatique (ou capacité d'utiliser efficacement l'ordinateur et la technologie informatique, selon les besoins de chaque discipline) Concepts et vocabulaire de base de la pensée (culture, causalité, temps, etc.) et des disciplines du programme
Maîtrise des méthodes (relève plutôt du domaine des habiletés)	Méthodes élémentaires du travail intellectuel : accès à l'information, organisation, gestion du temps, planification du travail, travail en équipe, Capacité d'analyse, synthèse, raisonnement logique, pensée critique Capacité de communiquer clairement et efficacement Capacité de s'auto-évaluer de façon critique Capacité de formuler des jugements Méthodologie propre au domaine d'études
Maîtrise des cultures (relève plutôt du domaine des connaissances et contribue au développement d'attitudes désirables)	Conscience historique Compréhension de la science et de la technologie Sensibilité aux arts Familiarité avec les phénomènes de la vie sociale Conscience, ouverture d'esprit et tolérance devant la diversité des cultures Sensibilité aux valeurs, traditions et spécificité de sa propre société Capacité croissante à vivre dans un monde complexe

L'auteur soumet en conclusion que ces trois maîtrises :

- sollicitent aussi bien le cycle universitaire que collégial, car l'université est appelée à poursuivre le travail amorcé au collège;
- peuvent être recherchées dans l'ensemble des disciplines ou champ d'études, car elles sont fondamentales.

J'ajouterai que cette taxonomie :

- est de nature à contribuer à l'élimination de la dichotomie entre formation générale et spécifique, car les compétences qui y sont exprimées sont susceptibles de constituer des cibles dans les deux composantes de formation d'un programme;
- pourrait se prêter facilement à la formulation de standards.

Partie ministérielle du programme

La suite du processus concerne le développement de chaque programme préuniversitaire. Le rôle du Ministère est de déterminer le «quoi» du programme, afin d'assurer une certaine standardisation de la formation préuniversitaire, sans entrer dans le champ des collèges, qui est celui de la mise en oeuvre des programmes. On peut nommer les opérations suivantes :

- 1. Formuler la finalité propre du programme**
Il s'agit ici de reprendre l'énoncé de la finalité du secteur préuniversitaire, en nommant le ou les champs d'études universitaires auxquels le programme doit conduire.
- 2. Dresser la liste des programmes universitaires accessibles**
Compte tenu de la variété des programmes et des noms utilisés pour désigner ces programmes dans les différentes universités, il serait utile de dresser une liste des programmes, ou peut-être des familles de programmes faisant partie du champ d'études visé.
- 3. Conduire une analyse de besoins**
Il s'agit ici d'une étape cruciale dans l'élaboration d'un programme donné — et peut-être de celle qui manque le plus dans le processus actuel — mais qui est indispensable au développement des programmes selon l'approche par compétences. Il importe de profiter de l'occasion présentée par l'élaboration ou la révision d'un programme préuniversitaire pour analyser le champ d'études auquel ce programme conduit, afin de déterminer les connaissances et habiletés, les méthodes de travail et les attitudes que devraient avoir les étudiantes et étudiants à leur entrée dans ces programmes universitaires. Cette analyse sera réalisée en étroite collaboration avec les instances universitaires, en tenant compte des conditions d'admission et des facteurs favorisant la réussite dans l'ensemble des programmes universitaires accessibles, y compris les programmes courts. Dans cette perspective, il n'y a aucune raison pour que la formation générale ne soit pas scrutée à la même loupe, particulièrement la formation propre.

En plus d'interroger la situation actuelle, on cherchera aussi à identifier les tendances futures les plus susceptibles d'influencer le domaine (Qu'est-ce qui a déjà changé et qui crée des besoins auxquels les programmes actuels ne répondent plus adéquatement? Quels autres changements sont en vue?), l'objectif n'étant pas de prévoir le futur, mais de le rendre possible.

4. Identifier les disciplines du programme

L'analyse de besoins permettra de nommer les disciplines et les champs disciplinaires du programme.

5. Formuler les objectifs du programme

En fonction des résultats de l'analyse de besoins, on formulera les objectifs du programme en termes de compétences transdisciplinaires et disciplinaires. Le travail relatif aux premières sera facilité par le travail déjà fait au niveau des objectifs de la formation préuniversitaire. On retiendra dans les objectifs généraux énoncés pour l'ensemble de la formation préuniversitaire, ceux qui correspondent aux résultats de l'analyse de besoins, en adaptant leur formulation à la situation de formation.

Dans le cas des objectifs disciplinaires, il pourrait suffire de formuler des objectifs larges référant aux disciplines ou aux champs disciplinaires. Ainsi par exemple, une compétence référant au Calcul différentiel pourrait commander les deux ou trois cours de calcul d'un programme, les compétences visées par chacun des cours étant formulées plus en détail au niveau des activités d'apprentissage.

6. Formuler les standards correspondant aux compétences transdisciplinaires.

Pour chacun des objectifs transdisciplinaires retenus, on fixera des standards qualitatifs qui baliseront le développement des compétences visées tout au long des quatre sessions du programme. Il serait avisé d'adopter un niveau d'exigences réalistes, laissant du terrain pour le développement qui doit se poursuivre à l'université.

7. Déterminer et préciser les activités d'apprentissage

Les activités d'apprentissage (cours, stages, projets, etc.) font partie du «quoi» du programme. Le Ministère ne saurait prétendre standardiser la formation préuniversitaire sans préciser l'ensemble des activités d'apprentissage autorisées dans le programme. Ces activités seront choisies en fonction des compétences disciplinaires à développer, en tenant compte aussi des compétences transdisciplinaires; on les puisera dans les activités existantes et on construira de nouvelles activités pour répondre à des besoins nouvellement identifiés.

Pour chaque activité d'apprentissage du bloc ministériel, on précisera les compétences et éléments de compétence, (ou résultats final et résultats intermédiaires), le niveau de performance attendu, ou standard, les contenus essentiels et les sujets facultatifs, etc., dans un format qui permettra aux collègues de compléter la planification de l'enseignement. Il importe que cette description des activités d'apprentissage soit suffisamment précise pour baliser la formation qui y sera dispensée, sans toutefois entrer dans le champ de la pédagogie, des méthodes d'enseignement ou d'évaluation. Il importe aussi qu'elles soient exprimées dans un langage accessible.

8. Structurer le programme

Il s'agit ici de structurer les activités d'apprentissage de la formation générale et spécifique, de déterminer le contenu des différents blocs, de préciser les paramètres administratifs (nombre d'unités, pondération, heures contact, etc.) et de montrer leur articulation. On fera aussi connaître les règles d'organisation de la formation. Il convient ensuite d'indiquer clairement quelles activités constituent des préalables à l'admission dans les champs d'études et les programmes universitaires auxquels le programme conduit.

9. Préciser les conditions d'admission dans le programme

L'admission dans un programme est déterminée d'abord par les conditions d'admission au collégial telles que fixées par l'article 2 du RRÉC. Elle peut être assujettie à des exigences supplémentaires en vue de l'admission dans un programme préuniversitaire donné. Toutes ces conditions sont généralement exprimées en termes de cours du curriculum du secondaire.

Partie élaborée par le collègue

La suite des opérations est à faire dans les collèges. Elle consiste à poursuivre l'élaboration du programme en définissant le «comment» c'est-à-dire en précisant comment le programme sera mis en oeuvre localement. On peut nommer entre autres les opérations suivantes :

- 10. Tracer le profil de sortie du programme**
Compte tenu des objectifs, standards et activités d'apprentissage du programme ministériel, ainsi que des caractéristiques de sa clientèle et des priorités de son projet éducatif, le collège détermine le profil de sortie des finissants du programme. Ce profil de sortie précise les **compétences attendues** localement au terme du programme et sert de point d'appui à l'élaboration de l'épreuve synthèse.
- 11. Déterminer les activités d'apprentissage du bloc institutionnel**
Compte tenu des objectifs et standards du programme, ainsi que des traits du profil de sortie du programme et de ses ressources humaines et matérielles, le collège choisit les activités d'apprentissage qui composeront le bloc au choix de l'établissement. Il en précise les résultats attendus, les contenus, à la manière de ce qui a été fait pour le bloc ministériel.
- 12. Établir des liens entre les objectifs et activités d'apprentissage du programme**
Le développement des compétences visées par les objectifs du programme, aux niveaux prescrits par les standards, sera assumé par le moyen des activités d'apprentissage, tant celles du bloc ministériel (formation générale et spécifique) que celles du bloc institutionnel. Le collège doit établir des correspondances entre les objectifs du programme et les activités d'apprentissage, afin de répartir les responsabilités et s'assurer que tous les objectifs visés seront couverts dans les cours et autres activités d'apprentissage.
- 13. Établir une séquence entre les activités d'apprentissage**
Une fois ce travail fait, le collège doit se poser la question de la progression à l'intérieur du programme et proposer une grille de cheminement (avec alternatives, selon le nombre d'orientations ou voies de sortie du programme), en tenant compte des préalables établis au niveau ministériel et de ceux qu'il entend respecter localement.
- 14. Dresser des plans cadres et des plans de cours pour l'ensemble des activités d'apprentissage**
Le plan cadre est un outil destiné aux enseignantes et enseignants qui dispensent le cours. Il contient tous les choix institutionnels faits à partir du programme ministériel. Ses principaux éléments sont : une note préliminaire situant l'activité d'apprentissage dans le cheminement à l'intérieur du programme, les résultats attendus, le niveau de performance, le contexte d'évaluation ainsi que, le cas échéant, des suggestions méthodologiques et une médiagraphie. Il constitue le squelette du cours et est particulièrement important quand les professeurs utilisent des plans de cours différents. Mais même quand le plan de cours est unique, le plan cadre reste le document officiel qui situe le niveau du cours.
- Le plan de cours est l'instrument qui servira à présenter le cours aux étudiants. Il comprend à peu près les mêmes éléments que le plan cadre, avec en plus un plan d'évaluation comprenant la pondération des activités, la répartition des activités, le calendrier des travaux et évaluations et des critères généraux de correction. Le tout est présenté dans un langage accessible aux étudiants.
- 15. Concevoir l'épreuve synthèse**
L'épreuve synthèse a pour but de vérifier l'atteinte de l'ensemble des objectifs et standards du programme, c'est-à-dire d'évaluer le niveau de compétence développé par l'ensemble de la formation. Se gardant de revenir sur les connaissances et habiletés déjà évaluées dans les cours et autres activités d'apprentissage, l'épreuve synthèse doit mettre l'étudiant en situation de démontrer qu'il a atteint les objectifs visés conformément aux standards établis pour le programme.
- Le collège doit donc déterminer quelles compétences exprimées dans le profil de sortie on cherchera à évaluer par l'épreuve synthèse, décrire l'épreuve elle-même, fixer des barèmes de correction ainsi que les modalités de passation.
- 16. Déterminer le seuil d'entrée dans le programme**
Les conditions d'admission dans le programme ayant été fixées dans le document ministériel, le collège fixe les conditions particulières qu'il juge pertinentes, dans le respect de l'article 2 du RRÉC. Il fait connaître les critères utilisés pour recommander des activités de mise à niveau, la moyenne générale du secondaire à partir de laquelle les étudiants sont généralement admis, et toute autre qualité qu'il estime nécessaire ou souhaitable chez les étudiants. On pourrait tenter de formuler ces conditions en termes de compétences à l'entrée dans le programme.
- 17. Élaborer un guide à l'intention des étudiants**
Il serait utile de consigner dans une brochure destinée aux étudiants, tous les renseignements susceptibles de guider leur cheminement dans le programme.

Conclusion

Le processus actuel de développement des programmes préuniversitaires s'inspire de préoccupations pédagogiques, politiques et économiques. En effet, son objectif est de placer le développement de compétences chez l'étudiante et l'étudiant au centre de la formation préuniversitaire, de façon que l'on soit mieux en mesure d'attester ce dont les diplômées et diplômés sont capables à leur entrée à l'université. La présence du Ministère sur tous les comités et sa participation dans toutes les opérations témoigne d'une volonté politique de conserver à ces programmes leur statut de programmes d'état. Enfin, les contraintes de la situation économique actuelle imposent des limites à l'ajout de nouvelles ressources.

D'autre part, ce processus de développement des programmes prend ses distances par rapport aux pratiques antérieures. L'approche qu'il préconise est empruntée à la formation professionnelle, ainsi qu'au développement du curriculum dans quelques collèges américains; il y a cinq ans, elle était à peu près inconnue dans les collèges du Québec. Le virage qu'il impose à la pédagogie modifiera la culture du secteur préuniversitaire des collèges qui avait tendance jusqu'ici à se modeler sur celle de l'université. Il faut continuer à réfléchir sur les divers aspects de ce processus, afin qu'il soit de mieux en mieux compris et adapté aux besoins de la situation.

En rapport avec les programmes eux-mêmes, cette communication fait quatre suggestions :

- que l'on interprète le terme «activité d'apprentissage» au sens que lui donne l'article 1 du RRÉC, c'est-à-dire au sens d'élément dont l'ensemble constitue un programme. Les activités d'apprentissage sont donc des cours, des stages, des projets, etc. et le programme réfère à ces activités de façon explicite, les définissant pour au moins 50% des unités;
- que l'on définisse des objectifs et standards transdisciplinaires et disciplinaires au niveau du programme; ces objectifs serviront de cibles pour l'ensemble de la formation générale et spécifique, y compris le bloc au choix de l'établissement;
- que l'on expérimente un modèle différent pour la description des activités d'apprentissage, un modèle qui spécifie les résultats à atteindre, donc le niveau de performance attendu, ce qui inévitablement fera référence aux contenus disciplinaires et situera le contexte de l'activité, sans entrer dans le champ de la méthodologie ou de l'évaluation qui doit être laissé aux collèges;
- que, dans l'esprit de la standardisation de la formation préalable aux études universitaires, on délimite davantage le bloc institutionnel, en donnant à tout le moins une liste de disciplines et d'activités d'apprentissage parmi lesquelles les collèges et les étudiants feront des choix, sans toutefois les spécifier de façon aussi détaillée que celles du bloc ministériel.

La partie ministérielle du programme précise le «quoi» du programme, dans le but d'assurer la standardisation de la formation préuniversitaire. À cette fin, elle détermine le nombre de programmes et délimite leur champ de formation respectif; elle identifie les objectifs du programme et fixe les standards qui garantiront la qualité de la formation; elle choisit les disciplines et les activités d'apprentissage, et les précise aux fins de la planification de l'enseignement, laissant une marge de manoeuvre dans le bloc au choix des collèges; le tout est énoncé dans un langage clair, qui nomme les choses de la façon la plus compréhensible possible pour tous les partenaires concernés, évitant l'usage d'une langue de bois.

La partie institutionnelle du programme précise le «comment» du programme, dans le but d'en assurer une mise en oeuvre appropriée. À cette fin, elle précise le profil du finissant à sa sortie du programme, en fonction des objectifs et standards du programme, des valeurs et des priorités exprimées dans son projet éducatif, et des caractéristiques de sa clientèle; elle choisit et élabore les activités d'apprentissage du bloc institutionnel; elle répartit les responsabilités concernant l'atteinte des objectifs transdisciplinaires et organise les apprentissages en séquence; elle définit le plan cadre et le plan de cours de toutes les activités d'apprentissage, y indiquant les choix méthodologiques liés à l'enseignement et à l'évaluation. Enfin, elle définit l'épreuve synthèse de programme et élabore un cahier d'informations sur le programme à l'intention des étudiants qui s'y inscrivent.

En terminant, je tiens à féliciter le réseau, à nous féliciter, pour avoir choisi de faire des résultats à atteindre le point de départ de l'élaboration des programmes d'études, pour avoir opté pour l'expérimentation comme mode de conception, de révision et de validation des programmes d'études préuniversitaires et pour avoir fait une aussi large place à la concertation entre les partenaires.

Je nous souhaite également d'avoir le courage de vivre avec ces choix, c'est-dire d'accepter de jeter un regard lucide et critique, non seulement sur les résultats obtenus à ce jour, soit les programmes d'études eux-mêmes, mais aussi sur le

processus de développement. La perfection, dit-on n'est pas de ce monde. Sans doute. J'ajouterais que la solution optimale est rarement atteinte au premier essai.

Références

ALVERNO COLLEGE FACULTY (1994). *Student Assessment-as-Learning at Alverno College*. Alverno College Institute.

BOSCHÉE, Floyd, MARON, Mark A. (1993). *Outcome-Based Education. Developing Programs Through Strategic Planning*. Lancaster : Technomic Pub. Co.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1975). *Le collège. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*. Québec : Gouvernement du Québec.

CORBO, Claude (1990). À quelles compétences devrait-on former ceux-et celles qui se dirigent vers les études universitaires? *Actes du 10^e colloque annuel de l'AQPC*, Québec.

Liberal Arts Program Experimentation. Program Description. Liberal Arts Writing Committee. Novembre 1995.

LUCIER, Pierre (1992). La qualité dans l'enseignement supérieur. *La qualité de l'enseignement supérieur au Québec*. Collection sous la direction de R. Rousseau et C. de la Durantaye. Presses de l'Université du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1978). *Les collèges du Québec, nouvelle étape. Projet du gouvernement à l'endroit des cégeps*. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1996). *Les états généraux sur l'éducation 1995-1996. Exposé de la situation*. Québec : Gouvernement du Québec.

MORIN, Bernard (1989). Programme d'études et compétence des étudiants. *Enseigner au collégial*. Collectif sous la direction de Jean-Pierre Goulet (1995). Montréal : AQPC.

Proposition d'un programme-cadre révisé conduisant au diplôme d'études collégiales en Arts et lettres (500.05). Québec, mai 1995. Mise à jour de la version présentée au CLES le 12 mai 1995.

Proposition d'un programme-cadre révisé conduisant au diplôme d'études collégiales en Sciences, lettres et arts (700.01). Québec, juin 1995. Mise à jour de la version présentée au CLES le 12 mai 1995.

Résultats des travaux en vue de l'élaboration d'un projet de programme en Sciences de la nature. Rapport présenté au Comité de suivi et de coordination de l'expérimentation en Sciences de la nature par le sous-comité ad hoc. Mai 1996.