

TIRÉ À PART

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Du collège à l'université : l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur*, Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la science, Québec, 1988, chapitre 2.

La cohérence et la continuité des objectifs de formation

Le caractère préuniversitaire des programmes de l'enseignement collégial l'indique déjà tout naturellement, mais la participation reconnue à une commune mission d'enseignement supérieur le confirme à l'évidence : l'articulation et la continuité des contenus de formation s'imposent, autant du point de vue de la cohérence du système que du point de vue des étudiants qui ont à cheminer à travers les ordres d'enseignement.

C'est essentiellement autour des programmes d'études que se manifeste cet enjeu de continuité de la formation entre le collège et l'université. C'est également autour des programmes d'études que s'offrent les possibilités les plus déterminantes de promouvoir une articulation qui laisse encore à désirer. Il y a d'abord les contenus et les structures mêmes des programmes : ce sera la première question traitée dans le présent chapitre. Il y a aussi les mécanismes actuellement prévus pour assurer les arrimages entre les deux ordres d'enseignement et qui gravitent principalement autour de la définition de préalables : on en traitera dans la deuxième section. Enfin, par-delà les structures des programmes et les mécanismes d'arrimage, c'est le type même de formation qui est en cause : formation générale, formation fondamentale, formation spécialisée ? Du collège à l'université, y a-t-il continuité ou rupture dans les objectifs de formation et comment s'articule concrètement l'accès progressif à la spécialisation ? On en traitera dans les deux autres sections de ce chapitre.

La cohérence des programmes d'études

Tout n'est pas limpidité autour de la notion même de « programmes d'études ». C'est que, en la matière, les définitions désignent souvent plus des idéaux et des projets que des réalités bien établies. C'est assez généralement le cas des programmes préuniversitaires dispensés dans les collèges. Le régime pédagogique de 1984 définit bien le programme comme un « ensemble intégré de cours conduisant à la réalisation d'objectifs généraux et particuliers de formation »¹. Mais cette définition traduit moins la réalité existante que la perspective dans laquelle s'implanteront les nouveaux programmes de sciences humaines – en 1989 – et de sciences de la nature – en 1990. À l'heure actuelle, les programmes collégiaux du secteur général – et de manière sans doute plus marquée en sciences humaines qu'en sciences de la nature – ressemblent davantage à des agrégats de cours que certains collèges laissent aux étudiants eux-mêmes le soin de bâtir à même un éventail assez large de cours. Quant aux programmes universitaires, leur nombre et leur fragmentation sont connus ; les disciplines sont nombreuses et ont donné lieu à un large éventail de programmes dont l'éclatement ne favorise guère l'ouverture et l'intégration des formations.

Pourtant, cette approche organique ou « systémique » des programmes, qui est aussi celle qui inspire la définition officielle du « cours », constitue sans doute la voie la plus apte à assurer la cohérence et la

continuité de la formation des étudiants. En tout cas, elle contraste singulièrement avec la fragmentation poussée des contenus disciplinaires et le morcellement des apprentissages qu'on observe et déplore aux deux ordres d'enseignement. Elle contraste aussi avec les chevauchements et les dédoublements qu'on observe dans les objectifs et certains contenus des programmes du collège et de l'université². Ce manque de cohérence interne – horizontale, pourrait-on dire – des programmes et leur discontinuité d'un ordre d'enseignement à l'autre – ce qu'on pourrait aussi nommer leur manque de cohérence verticale – ne sont pas seulement des facteurs de démotivation et de perte de temps pour les étudiants ; ils peuvent aussi compromettre la qualité même de la formation dispensée.

Dans ce contexte, il apparaît de plus en plus pertinent d'œuvrer au resserrement de la cohérence des programmes. Et, puisqu'il est question de l'articulation des deux ordres d'enseignement, sans doute serait-il même indiqué de faire d'abord porter les efforts sur les programmes du secteur général des collèges, histoire de prendre le problème à la source et là où les possibilités systémiques d'agir sont plus grandes. L'idée n'est pas nécessairement nouvelle : on se souvient que, dans son rapport *Le Collège*, le Conseil avait mis de l'avant le projet d'une « formation par programme »³ – une « approche programme », comme on l'a souvent dit depuis.

Il s'agissait de favoriser la cohérence par un rapport organique réalisé entre les diverses disciplines dans la poursuite des objectifs de formation : « Le programme se présente comme un ensemble d'éléments qui sont reliés fonctionnellement les uns aux autres pour produire des résultats prédéterminés par la nature des besoins auxquels on veut répondre »⁴. C'est aussi à cela que le Conseil faisait allusion en parlant de l'insistance à mettre sur l'aspect ouvert des disciplines, c'est-à-dire sur leur capacité de faire acquérir des apprentissages essentiels qui ne sont pas liés à une seule discipline, ce que certains nomment des compétences transdisciplinaires, telles la pensée logique, l'analyse critique ou la conscience historique⁵. En outre, se situer ainsi dans une logique de programme, notamment au collégial, incite les enseignants non seulement à former équipe, mais aussi à se centrer sur le projet de formation des étudiants qui se rapproche davantage de l'ensemble d'un programme que d'une discipline en particulier. À cet égard, il est significatif que, à la Direction générale de l'enseignement collégial, l'élaboration et la coordination des programmes du secteur général se fassent par discipline et non par programme⁶.

Si cette perspective de « formation par programme » ne s'est guère implantée dans les collèges, c'est probablement parce qu'on l'a trop souvent associée à un remodelage de l'organisation interne du collège, en particulier au remplacement de la structure départementale par une structure modulaire axée sur les programmes⁷ ; le rapport *Le Collège* ne proposait pas vraiment la disparition des départements, mais le déplacement vers les modules de toutes les responsabilités déterminantes a été perçu comme une mise en veilleuse des départements⁸.

Mais il y a plus que ces difficultés issues de la résistance normale et du poids des habitudes. Il n'est pas simple, en effet, de réaliser concrètement la cohérence d'un programme général préuniversitaire. C'est qu'il ne s'agit pas seulement de pouvoir articuler les cours de la concentration particulièrement dite : les cours obligatoires et les cours complémentaires font aussi partie intégrante du programme et, à ce titre, participent à son unité et à son intégrité. Et il y a plus encore. Au sein même de la concentration,

les cours sont très souvent de type disciplinaire et, comme tels, renvoient à des cadres de référence bien établis dans l'enseignement supérieur et la recherche, voire dans l'organisation sociale et institutionnelle du savoir ; l'interdisciplinarité, en effet, demeure un projet qui n'a pas encore vraiment entamé l'organisation du savoir. Les programmes du secteur technique réussissent souvent mieux, du moins dans les cours de spécialisation, l'intégration souhaitée, mais ils ne font pas face au même éclatement disciplinaire. De plus, même s'ils arrivaient à réaliser leur cohérence, les programmes préuniversitaires continueraient à déboucher sur des programmes universitaires qui, eux, constituent un vaste faisceau sans correspondance directe avec les programmes, même rendus plus cohérents, de l'enseignement collégial.

Mais on a toutes les raisons de penser que le développement de la cohérence interne ou horizontale dans les programmes, en particulier dans les programmes préuniversitaires du collégial, constitue l'assise de la cohérence verticale et de la continuité en quelque sorte séquentielle qu'on souhaite voir s'établir entre le collège et l'université. À cette fin, on doit appuyer toutes ces mesures d'ordre pédagogique, organisationnel ou curriculaire qui, se fondant sur les exigences de vrais programmes, contribuent à briser des blocs de cours indépendants l'un de l'autre et à réduire le parallélisme des disciplines. En ce sens, intégrer l'un des cours communs de philosophie ou de langue maternelle, par exemple, dans les visées par ailleurs mieux définies de chacun des programmes préuniversitaires peut amener ces disciplines elles-mêmes à s'ajuster aux exigences culturelles et intellectuelles, voire linguistiques, d'études universitaires ultérieures. Dans les collèges où on a expérimenté des modes de valorisation de la réalité du programme, on a effectivement pu observer des effets fort bénéfiques sur la qualité de l'encadrement, sur le sentiment d'appartenance des étudiants et sur la constitution de véritables équipes professorales.

Ce renforcement de la cohérence interne doit aussi déboucher sur une définition plus nette et une réelle harmonisation des segments de formation d'enseignement supérieur. Le rapport *Le Collège* était peut-être allé trop loin – ou trop

vite ? – en proposant de considérer le collège et l'université comme deux institutions qui, en commun et en continuité, administrent « un programme long de formation »⁹. Mais sa préoccupation de fond est toujours aussi actuelle et pertinente. Même plus clairs et plus cohérents, les objectifs généraux poursuivis par le collège et par le premier cycle universitaire doivent être délimités et articulés les uns aux autres. Parler d'un continuum de formation, en effet, ne signifie pas qu'on doive multiplier les préables, mais plutôt qu'on définisse un ensemble d'objectifs intégrés d'ordre collégial et préparant à une formation universitaire, elle-même plus consciente de sa spécificité et plus soucieuse de sa cohérence. En somme, ce qui apparaît souhaitable et possible, c'est que le collège et l'université travaillent ensemble à la continuité dans un programme de formation, qu'ils coordonnent les objectifs de ce programme, de sorte que l'étudiant « se sente engagé, dès son entrée au collège, dans un programme continu qui le mènera au terme d'un premier cycle universitaire »¹⁰.

Dans cette perspective, toute collaboration entre collège et université, pour la mise à jour et l'amélioration de programmes spécifiques, ne peut que contribuer à la continuité et à la cohérence verticales souhaitables. Mais il faut qu'on aille au-delà de ces entreprises portant sur tel ou tel programme. On verrait bien que naissent éventuellement de véritables plans de coordination entre collèges et universités, ayant pour objet l'articulation de programmes d'études. Pour les concevoir et les appliquer, on verrait bien aussi, selon une suggestion entendue à plusieurs reprises, que des comités pédagogiques conjoints soient formés, composés des gestionnaires et des enseignants concernés. La continuité des contenus de formation doit sortir des seuls échanges occasionnels et trouver, même dans des initiatives aux intentions limitées, des jalons concrets de solution et de progrès.

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. Règlement sur le régime pédagogique du collégial, art. 1.
2. Il n'est pas facile de démontrer l'existence de ces chevauchements et de ces dédoublements de contenus, car ce sont souvent les plans de cours, bien plus que les descriptions des annuaires, qui permettent

de les détecter. Ceux qui connaissent les cours effectivement offerts – chacun a ses exemples – sont unanimes à affirmer que ces dédoublements sont nombreux. Ainsi, Bernard Bonin affirme : « Le comité directeur de l'étude sectorielle en sciences sociales a déjà identifié plus d'une vingtaine de cours de psychologie dispensés dans les divers collèges du Québec ; parmi les six ou sept cours d'économique enseignés au collégial, il y en a au moins deux qui se situent à un troisième degré de complexité. Les conditions ne semblent pas être très différentes dans les autres sciences sociales. Manifestement, on n'a pas affaire qu'à des cours d'introduction à une discipline quelconque, mais à des enseignements qui s'inscrivent déjà dans la spécialisation des candidats. D'une part, cela ne signifie pas pour autant que ces enseignements ont été bien compris et que les candidats sont de meilleure qualité que s'ils avaient reçu une formation plus générale et plus fondamentale. D'autre part, ce n'est peut-être pas la meilleure façon de maintenir la motivation de l'étudiant à l'université que de lui servir de nouveau des enseignements qu'il a déjà suivis et qu'il croit avoir absorbés » (*Quelques réflexions sur le premier cycle universitaire au Québec*, Conseil des universités, septembre 1986, p. 19-20).

3. C.S.E., *Le Collège*, p. 52 ss.
4. *Ibid.*, p. 55.
5. C.S.E., *La Formation fondamentale et la qualité de l'éducation, Rapport 1983-1984 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, 1984, p.15. Voir aussi : Association of American Colleges, *Integrity of the College Curriculum : A Report to the Academic Community*, Washington, 1985.
6. Voir à ce sujet : Louise Corriveau, « Tensions et tendances dans les cégeps aujourd'hui », dans *Recherches sociographiques*, XXVII, 3, 1986, p. 404 et 406.
7. C.S.E., *Le Collège*, p. 64 ss.
8. *Ibid.*, p. 66 : « Il ne s'agit pas là d'enlever aux professeurs la possibilité de se regrouper en départements dans un but de ressourcement professionnel, mais c'est au module, précisément, que se décide la pédagogie, que se définissent les mécanismes, que se vit l'acte éducatif, que s'exécute la gestion ».
9. *Ibid.*, p. 48.
10. *Ibid.*, p. 49.