



Bulletin de la documentation collégiale

Une initiative du Centre de documentation collégiale



Bulletin de la documentation collégiale

Mars 2015, numéro 13

La plupart des documents auxquels le présent *Bulletin* renvoie sont accessibles en ligne ou disponibles sur demande au Centre de documentation collégiale (CDC).

Pour plus de détails sur nos services ou pour gérer votre abonnement, consultez notre site Web : www.cdc.qc.ca

L'ÉLABORATION DE PROGRAMMES D'ÉTUDES COLLÉGIALES

Sélection des ressources et rédaction : [Yves Picard, Ph. D.](#)

Enseignant au Cégep André-Laurendeau, chercheur de collège-membre du GRAFICS ainsi que responsable du comité des enseignantes et enseignants du programme Arts, lettres et communication¹

Recherche documentaire : Isabelle Laplante et Andrée Dagenais
Bibliothécaires professionnelles

Sommaire

[Présentation](#)

[Historique et mise en contexte de la réflexion sur les programmes](#)

[Références de base](#)

[Références spécialisées](#)

[Pour aller plus loin](#)

¹ L'auteur a participé au comité d'élaboration (1995-1999) du programme Arts et lettres ainsi qu'au comité de révision de ce programme (2009-2013), dont découle le nouveau programme Arts, lettres et communication.

Présentation

Le programme d'études est au centre de la formation à tous les ordres d'enseignement. Les programmes du primaire et du secondaire sont élaborés par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, et les programmes universitaires, par les différentes universités québécoises. Les programmes d'études collégiales, quant à eux, relèvent de divers niveaux : soumis à la fois aux politiques institutionnelles des apprentissages et à la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, ils sont mis en œuvre par chaque collège. En outre, depuis le Renouveau, soulignons-le, ces programmes possèdent un trait distinctif : ils sont conçus par objectifs et standards. Qu'il s'agisse de programmes préuniversitaires ou techniques, les cégeps déterminent ainsi des cheminements d'apprentissage dans une indépendance relative. Pour ce, ils peuvent compter sur l'expertise des différents intervenants (enseignants, professionnels et direction) et des chercheurs scientifiques. Le présent *Bulletin de la documentation collégiale* compile les références de recherche utiles pour l'élaboration de programmes d'études collégiales afin de soutenir les intervenants. Plus particulièrement, il met l'accent sur les travaux qui considèrent l'élaboration de programmes d'études collégiales du point de vue de l'approche par compétences.

Historique et mise en contexte de la réflexion sur les programmes

Durant leurs premières 25 années d'existence (1967-1992)², les cégeps élaborent leurs programmes d'études à l'aide des *Cahiers de l'enseignement collégial*, lesquels fixent les balises des 75 programmes nationaux offerts dès leur implantation³. Les programmes d'études *générales* et d'études *professionnelles*, suivant le vocabulaire de l'époque, sont alors dans le premier cas des programmes de *concentration* (p. ex., *Sciences*, *Sciences humaines* ou *Lettres*), qui donnent cours à des *orientations* (p. ex., dans le même ordre : *Médecine*, *Droit* ou *Cinéma*). Dans le second cas, il s'agit de programmes de *secteurs d'activité* (p. ex., *Électrotechnique*, *Techniques para-médicales* ou *Technologie des métaux*), qui donnent lieu à des *spécialités* (p. ex., dans le même ordre : *Électricité*, *Radio-isotope* ou *Métallurgie-soudure*). Ces programmes sont élaborés sous la forme de grilles de cours disciplinaires, qui précisent les titres, les pondérations et les séquences « organiques ». Les *Cahiers de l'enseignement collégial*, il faut le signaler, comprennent aussi des *Listes de cours*, qui aident à mesurer ce que veut dire, par exemple, la mention *Cours connexe* figurant fréquemment dans les grilles, de même que les *Sommaires* de chacun. Ces cahiers sont l'objet de révisions annuelles. En 1977, ils comptent déjà près de 200 programmes et cumulent des milliers de cours, qui comportent des objectifs d'apprentissage, des contenus, souvent détaillés, ainsi que des bibliographies. Pour l'essentiel, ces sommaires sont conçus par les enseignants réunis dans le cadre de « coordinations provinciales » disciplinaires. Ainsi, pendant leur premier quart de siècle, les cégeps élaborent leurs programmes d'études en tenant compte des matrices nationales, pour l'articulation des apprentissages, et des sommaires nationaux, pour les devis de formation. À ce moment, dans le cadre des études *générales*, les disciplines cartographient souvent leurs

² Rappelons que la loi qui crée les cégeps est votée à l'unanimité et sanctionnée le 29 juin 1967.

³ http://www.mesrst.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/Ens_Sup/Collegial/Form_collegiale/Anciens_Prog_Etudes/1967-1968-1_Renseignements_generaux-Programmes.pdf

champs de savoir selon la recherche universitaire, alors que, dans le cas des études *professionnelles*, les formations sont déterminées pour l'ensemble du territoire. Enfin, rappelons que les *Cahiers de l'enseignement collégial* qualifient les programmes préuniversitaires de *disciplines*, et les programmes techniques, de *programmes*.

Depuis le rapport sur les besoins de l'enseignement collégial adopté par les collèges en 1992, intitulé ***L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation*** (disponible au CDC, cote [701105](#)), et, l'année suivante, le document appelé *Réforme du collégial*, qui a pour titre ***Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle. L'enseignement collégial québécois. Orientations d'avenir et mesures de renouveau*** ([disponible en ligne au CDC](#))⁴, l'élaboration des programmes d'études collégiales relève d'une logique nouvelle : les cégeps doivent « assumer des exigences de qualité et d'autonomie » [les citations proviennent du second document]. D'abord, la distinction entre disciplines préuniversitaires et programmes techniques est délaissée au profit de la notion de « programmes d'études » dans les deux secteurs; ces programmes sont définis comme devant être *cohérents, exigeants et adaptés aux besoins*. Ensuite, les programmes préuniversitaires sont présentés comme devant être pensés dans un « continuum en deux étapes articulées⁵ ». Enfin, les programmes techniques deviennent « plus souples » et « adaptés aux besoins du marché du travail » ; en outre, ils sont désormais déterminés par chaque établissement d'enseignement. Le *renouveau* donne cours à l'instauration de mesures (*épreuve uniforme de français* et *épreuve synthèse de programme*) et à la création d'instances (*Commission d'évaluation de l'enseignement collégial*). Cela dit, soulignons que la *Réforme du collégial* entraîne un changement de paradigme éducatif. Par-delà la multiplicité de ses dispositions, elle met au centre des préoccupations la « méthode dite des compétences ». Citons un important passage du second document pour mesurer les tenants et les aboutissants de ce paradigme éducatif s'agissant des programmes d'études :

« La nouvelle structure des programmes conduisant au DEC et le nouvel agencement des contenus vont de pair avec une redéfinition des rôles et responsabilités académiques du ministre et des collèges. C'est nettement du côté des objectifs et des standards que porterait dorénavant l'action ministérielle. Les objectifs désignent les compétences (les habiletés, les connaissances, etc.) que l'on vise à faire maîtriser et les standards, les niveaux ou les degrés auxquels ces compétences doivent être maîtrisées au collégial. Quant aux activités d'apprentissage, il s'agit des cours (laboratoires, ateliers, séminaires, stages ou autres activités pédagogiques) destinés à assurer l'atteinte des objectifs et des standards visés. La répartition proposée signifie un engagement académique accru des collèges dans l'administration responsable des programmes d'études, à un degré qui, sans se comparer à ce qui se pratique à l'université, est plus compatible avec un statut d'ordre d'enseignement supérieur. » (p. 25)

En substance, depuis maintenant plus de 20 ans, les « responsabilités académiques accrues » des cégeps et les « dispositifs d'évaluation plus rigoureux » auxquels ils sont soumis ont pour centre le programme d'études et pour nœud gordien la « méthode dite des compétences », tant comme approche structurant la formation (continuum en deux étapes cégep-université; cursus en une étape menant au marché du travail) que comme moyen développant les savoirs

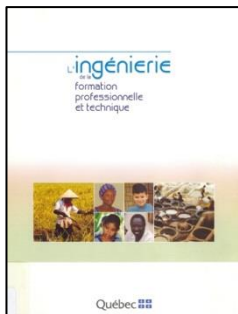
⁴ Pour en savoir plus long sur ces deux documents, le lecteur peut consulter Robert HOWE, « [La réussite scolaire au collégial](#) », *Bulletin de la documentation collégiale*, n° 9, février 2013, p. 3-4.

⁵ Des programmes sont l'objet de révisions en parallèle : *Sciences humaines* en 1991; *Arts et lettres* en 1999. Ils font alors l'objet d'une hausse du nombre d'unités (28) pour les rapprocher de celui de *Sciences de la nature* (32).

(connaissances, habiletés et attitudes). Or, si les ressources s'avèrent nombreuses et le plus souvent connues en ce qui concerne l'approche par compétences, s'agissant en d'autres termes du général, on note que celles portant sur l'élaboration de programme selon cette approche le sont moins, s'agissant pour ainsi dire du particulier et de ce qui préside aux orientations pédagogiques qui sont déterminées par chaque établissement collégial. Le présent numéro vise à documenter cette réalité.

Bonne lecture!

Références de base



CÔTÉ, Serge. [L'ingénierie de la formation professionnelle et technique](#), Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, 2002, 211 p.

L'ouvrage a pour but d'appuyer la conduite d'un projet de l'Agence intergouvernementale de la Francophonie, dont l'objectif est la « refondation » de la formation dans le domaine professionnel et technique. L'auteur avance un cadre conceptuel à quatre composants et consacre un cahier à chacun. Le troisième cahier (p. 113-145) énonce que le développement d'un programme d'études se déploie en quatre phases : l'analyse des besoins de formation; la conception du projet de formation; l'élaboration du programme d'études; la production de documents de soutien pédagogique. L'auteur y rappelle qu'une compétence est « multidimensionnelle » (savoirs, savoir-faire, savoir-être), « intégrative » (pouvoir faire quelque chose) ainsi qu' « observable et mesurable » (conditions d'évaluation et critères de performance), et signale que l'identification des compétences et leur transposition en objectifs est la clé de l'ingénierie ⁶. Il souligne que la structuration d'un programme d'études « consiste à établir des liens entre les objectifs de formation » de façon à garantir « la cohérence de la formation et l'intégration des apprentissages ». Il relève que l'on peut faire la démonstration de ces liens au moyen d'instruments comme la « matrice de compétences ». Il présente l'intérêt de cette dernière : tableau à double entrée⁷, elle éclaire les liens, favorise la cohérence et l'approche-programme, et fournit une vue d'ensemble; elle donne aussi l'occasion de déterminer l'importance relative des compétences du point de vue des apprentissages et d'en établir l'ordonnancement dans le projet de formation. Le document fournit un exemple de matrice (p. 144) et une fiche synthèse du développement d'un programme d'études (p. 145).

⁶ L'auteur définit l'*ingénierie* comme « l'ensemble des politiques, des outils et des méthodes permettant de mettre en œuvre, de façon coordonnée et rigoureuse, les démarches de conception, d'organisation, d'exécution et d'évaluation des actions de formation » (p. 6-7) et précise que ces dernières sont liées à la notion de compétence. Il définit celle-ci comme « un regroupement ou ensemble intégré de connaissances, d'habiletés et d'attitudes permettant de faire, avec succès, une action ou un ensemble d'actions [...] » (*Ibid.*).

⁷ Le document propose un partage entre les compétences générales sur l'axe horizontal et les compétences particulières sur l'axe vertical. Un autre partage peut prévaloir lors de la mise en œuvre institutionnelle : les compétences ou les objectifs de formation peuvent être situés sur l'axe horizontal, et les cours sur l'axe vertical.



CHEVRIER, Michel et Nicole RAYMOND. [Les prescriptions ministérielles et l'élaboration d'un programme défini en objectifs et standards](#), Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, 2000, 63 p.

Ce document a pour objet de fournir « un outil qui clarifie le partage des responsabilités entre le ministre et l'établissement d'enseignement et qui permet d'assumer ses responsabilités tout en respectant les prescriptions ministérielles ». C'est un document de base pour l'élaboration d'un programme d'études collégiales, notamment dans le secteur des études préuniversitaires. Il se divise en trois parties et nous intéresse pour sa deuxième partie, qui concerne « les prescriptions ministérielles à considérer » dans la mise en œuvre institutionnelle d'un programme d'études. La relation compétence-cours retient l'attention. Les auteurs signalent, d'une part, qu'elle donne lieu à trois cas de figure connus : (i) une compétence = un cours; (ii) une compétence = plusieurs cours; (iii) plusieurs compétences = un cours. Ils soulignent, d'autre part, qu'une compétence peut être (i) « complétée » dans un cours, (ii) « partiellement » développée par plusieurs cours et (iii) qu'un cours peut développer plusieurs compétences à la fois. De plus, ils relèvent que l'équipe pédagogique doit déterminer dans la foulée la pondération de chaque cours ainsi que les heures-contact et les unités qui en résultent, au vu des apprentissages à réaliser et du nombre d'unités et d'heures d'enseignement prescrits par le programme⁸. Ils fournissent la formule pour établir le nombre d'heures de travail personnel que le programme engage au vu de ses unités (p. 18). Enfin, ils rappellent que si les prescriptions précisent un nombre d'unités ou d'heures-contact, celles-ci doivent être respectées dans l'élaboration du programme d'études.



LAVOIE, Francyne. [Élaboration de programmes d'études professionnelles. Guide de conception et de production d'un programme](#), Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, 2004, 86 p. (Disponible au CDC, cote [785276](#))

Ce Guide prolonge le document de Chevrier et Raymond et présente les définitions, les indications et les outils nécessaires aux travaux liés à l'élaboration des programmes d'études professionnelles selon une approche par compétences. L'auteure distingue projet de formation et programme d'études et consacre une partie à chacun. Elle énonce que le projet de formation détermine les buts et les compétences du programme ainsi que sa structure. Elle souligne que les compétences y sont de deux types, selon qu'il s'agit pourrait-on dire du métier ou de la profession : les compétences particulières sont liées à l'exécution des tâches et à l'évolution en contexte de travail; les compétences générales, qui correspondent à des activités allant au-delà des tâches, sont transférables et favorisent la polyvalence. L'auteure relève également les règles d'écriture des compétences (p. 12-13), rappelle l'intérêt de la matrice par compétences au titre d'outil d'analyse, de synthèse et de réflexion, et précise comment l'élaborer (p. 13-15). Elle fournit des grilles d'analyse de projet de formation (p. 17-18) et termine la partie consacrée au projet de formation par les étapes de sa validation (p. 19-24).

⁸ La pondération sert à calculer le nombre d'heures-contact et le nombre d'unités. La formule est la suivante : à partir d'une pondération XX-YY-ZZ, où XX est le nombre d'heures d'enseignement théorique, YY est le nombre d'heures de laboratoire en classe et ZZ, le nombre d'heures de travail personnel, l'addition des deux premiers chiffres donne le nombre d'heures-contact et celle des trois chiffres, lorsque divisée par 3, donne le nombre d'unités.

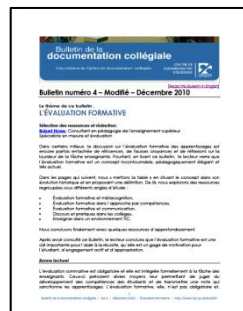
La partie consacrée au programme d'études revêt un surcroît d'intérêt pour quatre raisons. D'abord, l'auteure rappelle qu'un programme d'études, qui doit être cohérent et significatif, et qui est un outil de référence en matière d'objectifs d'apprentissage, d'organisation pédagogique, d'évaluation et de sanction des études, est une source d'information pour l'ensemble des acteurs de l'éducation; en clair, il confère portée et crédibilité aux actions. Ensuite, elle souligne que le secteur de la formation professionnelle et technique retient deux types de compétences : celles dites « de comportement », qui développent des états, et celles dites « de situation », qui engagent des processus et impliquent ainsi les trois phases d'information, de réalisation et de synthèse, des conditions d'encadrement et des critères de participation de la part des élèves (p. 37-40). Ce dernier type de compétences, sans corollaire explicite en études préuniversitaires, correspond implicitement aux compétences axées sur les savoirs développés en laboratoire et constitue une avancée, qui gagnerait selon nous à être davantage exploitée dans l'élaboration de programmes d'études. En outre, l'auteure offre dans cette partie des « suggestions relatives à la planification pédagogique », qui ont pour but de documenter le processus souvent opaque qu'est la déclinaison des énoncés en éléments ou si l'on préfère des objectifs en savoirs (p. 41-43). Enfin, elle fournit des éléments des grilles d'analyse de projets de programmes d'études (p. 45-46).

Références spécialisées



HOWE, Robert. « [La réussite scolaire au collégial](#) », *Bulletin de la documentation collégiale*, n° 9, février 2013.

L'auteur consacre un alinéa à l'approche-programme (p. 6). Citant un chercheur en 1993, il signale que les enseignants et enseignantes « [...] ne peuvent plus envisager leur métier de manière individuelle, voire individualiste. Ils doivent désormais l'aborder de manière collective. » Dans la foulée, il définit l'approche-programme comme un espace de concertation institutionnelle. Il donne à penser que cette approche est une convention collective de nature pédagogique, dont le centre est l'élève.



HOWE, Robert. « [L'évaluation formative](#) », *Bulletin de la documentation collégiale*, n° 4, décembre 2010.

L'auteur signale (p. 2) que le concept d'évaluation formative porte à l'origine, en 1967, sur la gestion des programmes d'études : il s'agissait d'évaluer la formation d'un programme à l'aide d'un processus de collecte d'informations. Il souligne que le concept a migré en 1971, avec Benjamin Bloom, de la gestion des programmes à l'apprentissage des élèves. Ce processus de dérivation notionnel nous rappelle que le programme d'études est l'objet d'une évaluation afin de bonifier la formation, comme l'apprentissage. L'auteur nous informe plus loin que les sciences cognitives ont pour effet de « voir l'évaluation formative comme une invitation, pour l'étudiant, à faire un exercice de métacognition [...] pendant le processus d'apprentissage ». Il nous confirme en cela que ce qui est vrai pour l'un l'est aussi pour l'autre ou, en d'autres mots, que l'autoréflexivité est un miroir sans fin.



HOWE, Robert. « [Réconcilier l'approche par objectifs et l'approche par compétences pour planifier avec cohérence](#) », Communication présentée au 33^e Colloque annuel de l'AQPC, 2013.

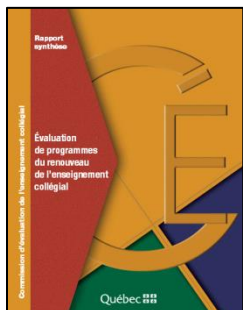
Dans cette présentation, l'auteur signale que le processus de dérivation des devis d'un programme d'études en plan-cadre ou en plan de cours doit donner lieu non pas à un calque des éléments de compétence, voire de ses énoncés, mais à leur analyse. Il souligne que le partage des responsabilités depuis le Renouveau implique que les buts, objectifs et standards univoques d'un programme d'études donnent cours à des orientations, séquences et situations d'apprentissage plurivoques selon les mises en œuvre réalisées par les établissements, afin que celles-là dans leur ensemble soient adaptées au mieux aux différents besoins de formation des étudiants dans l'espace et dans le temps⁹.

MAPES (Groupe de recherche en Modélisation de l'Approche-Programme en Enseignement Supérieur). [Guide de l'approche-programme en enseignement supérieur](#), Portail de soutien à la pédagogie universitaire du réseau de l'Université du Québec.

Le groupe de recherche MAPES élabore actuellement un **Guide de l'approche-programme en enseignement supérieur** ainsi qu'un répertoire de ressources d'accompagnement, qui informent les intervenants sur la mise en œuvre de l'*approche-programme* à l'ordre universitaire singulièrement. Il n'a pas terminé ses travaux, mais des résultats sont accessibles sur le site. Pourvu que l'on conserve à l'esprit que la ressource s'adresse à des internautes pour qui l'élaboration de programmes d'études selon l'approche par compétences demeure un possible, ces résultats peuvent être utiles. Le site constitue une porte d'entrée d'autant plus stimulante qu'il met au centre des préoccupations le corollaire souvent mésestimé de l'*approche par compétences*, à savoir l'*approche-programme*. En effet, le MAPES centre l'intérêt sur l'organicité d'un programme d'études : les compétences font sens lorsqu'elles s'inscrivent dans une *ingénierie pédagogique*¹⁰. En d'autres mots, il suggère que l'*approche-programme* déploie à l'échelle de l'équipe des enseignants et enseignantes d'un programme, ce que chacun effectue au quotidien : considérer ses interventions dans le cadre du tout organique que forme l'ensemble. De même, il relève qu'une *approche-programme* considère tout à la fois les « cibles d'apprentissage », les approches pédagogiques, le matériel didactique et les infrastructures. Il rappelle à cet égard qu'un programme d'études n'est pas une vue de l'esprit : un programme engage des ressources humaines, matérielles et financières au vu des orientations de formation décidées. Le Groupe indique que l'*approche-programme* est ambitieuse : elle implique d'élaborer une *vision commune* du programme, de concevoir son *architecture*, de développer les outils pédagogiques, de déterminer les besoins en ressources humaines, matérielles et financières, de l'implanter et enfin de l'évaluer. On propose sur le site des ressources vidéo prenant la forme de captations de présentations orales de quelques minutes des membres du MAPES, accessibles sur le portail YouTube.

⁹ Le document donne à comprendre ceci, qui peut paraître surprenant, mais qui demeure consubstantiel du Renouveau : les *grilles de cours* d'un programme d'études peuvent être différentes entre les établissements, voire entre les options d'un même établissement, pour la raison que les besoins de formation sont différents sur le territoire et au fil du temps. Il indique aussi que le programme d'études est une détermination circonstancielle des besoins de formation qui nécessite une évaluation continue et à terme, un renouveau.

¹⁰ Le MAPES définit l'*ingénierie pédagogique* comme la démarche qui « vise à assurer la cohérence et l'harmonisation au sein et entre les différentes composantes d'un programme d'études afin de favoriser l'intégration des apprentissages chez l'étudiant tout au long de son parcours d'étude ».



PERRON, Jean. *Évaluation de programmes du renouvellement de l'enseignement collégial. Rapport synthèse*, Gouvernement du Québec, Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 2008, 64 p.

Le rapport synthèse de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC), réalisé après plus d'une dizaine d'années d'implantation du Renouveau, rend compte de l'évaluation des programmes d'études définis en objectifs et standards menée dans l'ensemble des collèges publics et des établissements privés subventionnés à partir de 2004, sur une base autoévaluative. Plus précisément, l'opération touche 68 établissements (48 collèges publics et 20 collèges privés) et porte sur 66 programmes (44 programmes préuniversitaires, totalisant 5 programmes ministériels distincts, 20 programmes techniques et 2 AEC). La CEEC conclut que « l'élaboration locale des programmes en objectifs et standards a été bien faite et présentait peu de problèmes » (p. 44). Cela dit, le rapport émet six recommandations qui informent sur les chantiers à parfaire s'agissant des trois aspects clés d'un programme d'études collégiales : l'approche par compétences, l'approche programme et l'épreuve synthèse de programme. Plus précisément, la CEEC recommande aux collèges :

« [...] de faire évoluer les méthodes pédagogiques en vue de leur adaptation à l'approche par compétences. » (p. 45)

« [...] de veiller à ce que l'épreuve synthèse de programme permette d'attester que chacun des élèves maîtrise l'ensemble des compétences du programme. » (p. 45)

« [...] d'assurer l'efficacité des mécanismes de concertation dans un véritable esprit d'approche programme. » (p. 47)

« [...] de développer [...] des projets qui permettent aux collèges de faire évoluer leurs programmes préuniversitaires en fonction des besoins de formation universitaire des élèves et des attentes des universités. » (p. 49)

« [...] d'établir avec les milieux de travail des secteurs économiques dont relèvent leurs programmes à caractère technique des mécanismes de liaison récurrents leur permettant d'adapter la formation aux besoins des milieux de travail et à l'évolution du marché. » (p. 49)

« [...] de s'assurer de la mise en place d'un mécanisme de liaison avec leurs diplômés leur permettant d'obtenir leur rétroaction sur la formation reçue afin d'améliorer et d'actualiser, au besoin, la version locale de leurs programmes. » (p. 49)

Pour aller plus loin

AUDIGIER, François, Marcel CRAHAY et Joaquim DOLZ (directeurs). *Curriculum, enseignement et pilotage*, Bruxelles, De Boeck, 2006. (Disponible au CDC, cote [786982](#)).

JOANNERT, Philippe. *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles, De Boeck, 2009. (Disponible au CDC, cote [787568](#))

WOLF, Peter, et Julia CHRISTENSEN HUGHES. « Curriculum Development in Higher Education: Faculty-Driven Processes and Practices », *New Directions For Teaching and Learning*, n° 112 (hiver 2007). (Disponible au CDC, cote [723587 v. 112](#))