

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
MAÎTRISE EN ÉDUCATION

RAPPORT D'ACTIVITÉS

***PROFIL DE SORTIE ET ÉPREUVE SYNTHÈSE DE PROGRAMME ALLIANT
LA FORMATION GÉNÉRALE ET LA FORMATION SPÉCIFIQUE AU
COLLÉGIAL***

TRAVAIL PRÉSENTÉ À
LOUISE LANGEVIN

PAR
FRANCE CÔTÉ

12 JUILLET 2004

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
1. PROBLÉMATIQUE	5
1.1 DESCRIPTION DU CONTEXTE	5
1.2 HISTORIQUE DU PROJET	5
1.3 DÉFINITION DU PROBLÈME	6
<i>SOCIÉTÉ DE PERFORMANCE</i>	8
<i>APPROCHE PAR COMPÉTENCES</i>	8
<i>CLOISONNEMENT DES DEUX COMPOSANTES DE FORMATION</i>	8
<i>L'ÉPREUVE SYNTHÈSE DE PROGRAMME</i>	11
1.4 LES BESOINS CONSTATÉS	14
2. CADRE DE RÉFÉRENCE	15
2.1 APPROCHE PAR COMPÉTENCES	15
<i>UN CONCEPT QUI EST DISSOCIÉ DE L'UTILITARISME</i>	15
<i>L'ÉLABORATION DES PROGRAMMES DÉFINIS PAR COMPÉTENCES</i>	16
2.2 LE PROFIL DE SORTIE	17
<i>UN CONCEPT OPÉRATIONNEL</i>	17
<i>UN PREMIER PAS VERS L'INTÉGRATION DE LA FORMATION GÉNÉRALE ET LA FORMATION SPÉCIFIQUE</i>	18
2.3 LES FINALITÉS DE L'ÉDUCATION	19
<i>PERTINENCE ET ANALYSE CONCEPTUELLE</i>	19
<i>TENDANCES OBSERVÉES DANS LES PAYS OCCIDENTAUX</i>	21
<i>FINALITÉS DE L'ÉDUCATION AU COLLÉGIAL</i>	23
<i>FINALITÉS DE L'ÉDUCATION AU CÉGEP MARIE-VICTORIN</i>	24
2.4 LA MISSION	25
<i>LES VALEURS DU PROJET ÉDUCATIF À MARIE-VICTORIN</i>	25
<i>LE PROJET ÉDUCATIF EN LIEN AVEC LA FINALITÉ DES PROGRAMMES</i>	26
2.5 LA FORMATION FONDAMENTALE	26
<i>CLARIFICATION DE CONCEPTS : FORMATION GÉNÉRALE ET FORMATION FONDAMENTALE</i>	27
<i>LA FORMATION FONDAMENTALE AU SEIN DE LA FINALITÉ COMMUNE</i>	32
2.6 L'INTÉGRATION DES APPRENTISSAGES	33
2.7 L'ÉPREUVE SYNTHÈSE DE PROGRAMME	34
<i>ÉPREUVE SYNTHÈSE DE PROGRAMME : CATALYSEUR DE SENS</i>	34
<i>ÉPREUVE SYNTHÈSE DE PROGRAMME : EFFORT DE SYNTHÈSE ET D'INTÉGRATION</i>	35
<i>ÉPREUVE SYNTHÈSE DE PROGRAMME : INTÉGRATION DES HABILITÉS GÉNÉRIQUES</i>	36
<i>ÉPREUVE SYNTHÈSE DE PROGRAMME : BAGAGE CULTUREL</i>	37
2.8 CONTINUUM D'APPRENTISSAGE	41
2.9 LES OBJECTIFS DU PROJET	43
<i>OBJECTIF GÉNÉRAL</i>	43

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	43
3. MÉTHODOLOGIE	44
3.1 DESCRIPTION DE LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	44
<i>PÔLE ÉPISTÉMOLOGIQUE</i>	44
<i>PÔLE THÉORIQUE</i>	45
<i>PÔLE TECHNIQUE</i>	46
Les participants à ce projet	46
Les étapes de la collecte de données	48
<i>PÔLE MORPHOLOGIQUE</i>	51
3.2 CALENDRIER DES TRAVAUX	51
4. INTERPRÉTATION DES DONNÉES	53
4.1 VALIDATION DES PRÉMISSSES	53
4.2 FINALITÉ INTÉGRÉE COMBINANT LA FORMATION GÉNÉRALE ET LA FORMATION SPÉCIFIQUE	55
<i>SCHÉMA DU CONCEPT DE FINALITÉ INTÉGRÉE</i>	55
Finalité A	57
Finalité B	60
Finalité C	62
Finalité intégrée révisée	64
<i>VERSION EXPLICITE DU CONCEPT DE FINALITÉ INTÉGRÉE</i>	66
<i>APPLICABILITÉ DE LA FINALITÉ INTÉGRÉE DANS LES PROGRAMMES</i>	70
4.3 ÉPREUVE SYNTHÈSE DE PROGRAMME	73
<i>ÉSP ET INTÉGRATION DES APPRENTISSAGES</i>	74
<i>ÉSP ET HABILITÉS GÉNÉRIQUES</i>	75
<i>ÉSP ET BAGAGE CULTUREL</i>	76
Scénario 1 : formation générale Propre	78
Scénario 2 : forum de discussion	84
Scénario 3 : Mise en relief de liens culturels ou historiques	88
<i>UNIFORMITÉ OU DIVERSITÉ ?</i>	91
4.4 UNE DÉMARCHE EN QUATRE TEMPS	92
CONCLUSION	97
RÉFÉRENCES	100
ANNEXE A	

EXEMPLES DE PROFILS DE SORTIE ÉLABORÉS AU CÉGEP MARIE-VICTORIN

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE UTILISÉ LORS DU PROJET D'INTERVENTION

INTRODUCTION

Dans une société en transformation, une société où le temps nous presse, où la sphère économique gagne en importance par le biais de la mondialisation, dans une société qui exige de faire toujours plus à moindre coût, il ne faut pas se surprendre que des balises de productivité soient dorénavant imposées à nos institutions scolaires.

Le réseau collégial du Québec n'y échappe pas. Cette pression économique est ressentie, entre autres, à travers une campagne de sensibilisation à la « Réussite éducative » qui représente actuellement un enjeu majeur dans nos établissements... Palmarès oblige, les cégeps réfléchissent sur les conditions à mettre en place pour améliorer la réussite scolaire. Ils doivent devenir plus performants et faire réussir plus d'étudiants. Encore faudrait-il définir ce que nous entendons par « réussite ». Que retrouve-t-on derrière ce concept dans le discours officiel sinon une notion de diplomation? Nos ambitions quant à la réussite devraient se situer bien au-delà d'une statistique. Des cours formellement réussis mais sans relation avec une finalité éducationnelle clairement précisée, sans bénéfices significatifs pour l'étudiant et sans actualisation nous questionnent. De façon idéologique, une réussite bien plus substantielle que celle qui nous est proposée devrait nourrir nos aspirations. Est-il dépassé dans le contexte actuel de l'approche par compétences d'envisager une réussite à visée autre qu'économique et utilitaire, une réussite du développement intégral de la personne? Quelles sont les grandes orientations et les intentions ministérielles, dans les années 2000, en matière de finalités éducationnelles au collégial? Comment ses finalités sont-elles traduites dans nos programmes? Comment sont-elles comprises par les enseignants? Ces questions représentent, pour nous, un passage obligé, un point de départ incontournable pour toute démarche qui souhaite s'inscrire dans une perspective de cohérence sur la scène collégiale. Selon nous, ce n'est qu'à partir de cette toile de fond que nous pourrions chercher à solutionner certains problèmes.

Nous croyons que l'approche par compétences a le potentiel de contribuer à développer les compétences propres au domaine d'études tout en permettant à l'élève de

s'épanouir et de s'ouvrir au monde et à la culture. Mais attention, cette équation n'est possible que dans la mesure où les deux composantes de programme du collégial, à savoir les composantes de formation générale et de formation spécifique, travaillent en concertation et visent une cible commune. Sinon, l'élève éprouve des difficultés à saisir le sens de cette double formation et les bénéfices s'en trouvent grandement atténués. Il importe donc de développer des modalités favorisant le développement de passerelles entre les deux types de formation.

Dans son avis s'intitulant *Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales* (1997), le Conseil supérieur de l'éducation propose d'instrumenter l'arrimage entre la formation générale et la spécialisation technique en s'appuyant sur l'épreuve synthèse de programme (ÉSP). Retenons ici, qu'une épreuve synthèse de programme se définit comme étant une activité d'évaluation sommative qui vise à attester l'intégration des apprentissages essentiels réalisés par l'élève au terme de son programme d'étude.

Nous croyons que l'ÉSP est une occasion privilégiée qui permet de clarifier ce qui est attendu de l'élève au terme de son cheminement collégial. Si l'étudiant est informé dès son entrée au collégial des caractéristiques de cette épreuve, qui comporterait une dimension de sa formation générale associée à sa formation spécifique, alors nous croyons qu'elle pourrait servir de catalyseur à la construction de sens, tout au long de son cheminement scolaire. De plus, cette modalité, si elle est élaborée en concertation devient une passerelle concrète entre les deux composantes des programmes collégiaux.

Notre projet de recherche veut relever le défi de développer une épreuve synthèse de programme, qui serait porteuse de sens pour l'élève et l'aiderait à saisir davantage les enjeux de sa formation générale et de sa formation spécifique dans un tout cohérent et intégré, lui permettant de s'ouvrir sur le monde et la culture et s'actualiser.

Avec une approche qui se veut systémique, le chapitre 1 s'attardera à décrire la problématique liée au cloisonnement entre la formation générale et la formation spécifique

dans les programmes collégiaux. De plus, nous circonscribons plus étroitement le problème de cloisonnement en fonction de ses répercussions au sein de l'épreuve synthèse de programme.

Le chapitre 2 présentera le cadre conceptuel à l'intérieur duquel s'articule notre projet. Compte tenu que nous nous situons dans une approche par compétences, nous exposerons tout d'abord notre conception de la compétence dans une perspective de développement intégral. Puis, nous mettrons en lumière la nécessité d'établir une cible commune claire entre les deux composantes de programme. Nous démontrerons que le profil de sortie est un outil fort appréciable permettant de travailler de tels enjeux en concertation.

Notre analyse conceptuelle portera également sur les finalités de l'éducation. Nous considérerons brièvement les finalités proposées pour l'ensemble du système d'éducation au Québec dans le contexte de la dernière réforme pour ensuite délimiter celles du réseau collégial. Notre analyse mettra l'accent sur le décroisonnement des finalités de chaque composante pour tenter d'en faire émerger les contributions mutuelles et les passerelles.

Un autre concept à élucider est celui de la formation fondamentale. Ce concept, qui nécessite à la fois une clarification et une mise à jour, servira de noyau commun aux deux composantes de formation. Prônant le paradigme du développement intégral, nous tenterons d'identifier les leviers permettant à nos deux composantes de s'articuler de façon synergique en fonction de cette dimension plus fondamentale. Nous tenterons également de départager ce qu'il en est des compétences transversales pour dépolluer un jargon qui est utilisé un peu n'importe comment par plusieurs intervenants du réseau de l'éducation.

Finalement, nous expliquerons comment le développement d'une épreuve synthèse de programme alliant la formation générale et la formation spécifique nous apparaît comme une piste de solution au problème de cloisonnement entre les deux composantes de formation. L'enjeu est de faire de l'élaboration de cette épreuve, une activité de concertation au sein des enseignants qui engendrera une véritable intégration des deux composantes du programme.

En résumé, le chapitre 2 soumettra le cadre conceptuel de ce projet d'intervention en s'attardant aux prémisses que nous avons brièvement ciblées précédemment à savoir les concepts de compétence, de finalité et de formation fondamentale, esquissant par la suite un modèle de résolution de problème faisant intervenir l'épreuve synthèse de programme.

Le chapitre 3 couvrira tous les aspects méthodologiques de notre projet. Mentionnons brièvement que nous avons réalisé une première collecte de données au sein de notre collège de même qu'un survol dans le réseau collégial afin d'obtenir de l'information sur les ÉSP en place et repérer des éléments pouvant alimenter notre réflexion. Par la suite, nous avons élaboré et distribué un questionnaire proposant différents scénarios d'ÉSP, qui prennent en considération les formations générale et spécifique, aux participants de la recherche. L'analyse et la synthèse de leurs commentaires nous ont permis d'enrichir la collecte de données, de raffiner notre réflexion et de dégager certaines grandes avenues. Quelques entrevues complémentaires ont été réalisées afin de valider nos orientations. Plusieurs thématiques ont été explorées lors des échanges avec les participants : les composantes de l'épreuve en soi, sa cohérence en regard des finalités, la faisabilité, etc.

L'analyse et l'interprétation des données seront traitées au chapitre 4. Nous tenterons de faire la lumière sur les retombées pratiques de nos travaux de même que sur les ajustements qui seront à prévoir dans le programme des élèves afin de les encadrer et de les accompagner dans leur cheminement.

En conclusion, nous signalerons les pistes à suivre pour mener plus loin cette recherche, les écueils rencontrés, les objectifs qui ont été atteints, bref, une réflexion transparente pour illustrer et distinguer ce qui a été accompli de ce qui reste à faire. Il faudra éviter le piège de la généralisation, compte tenu que le contexte de réalisation de cette recherche est celui du cégep Marie-Victorin.

1. Problématique

1.1 Description du contexte

Ce projet de recherche appliquée s'est déroulé au cégep Marie-Victorin en collaboration avec le personnel enseignant. Le cégep Marie-Victorin était autrefois un collège privé. Il est devenu public en 1993, ce qui a engendré plusieurs changements notamment une nouvelle Direction, l'ajout de programmes, la construction d'infrastructures et l'embauche importante de nouveaux enseignants. De plus, ce virage s'est effectué en même temps que s'amorçait le renouveau de l'enseignement collégial au Québec (la réforme !). Cette réforme a bousculé l'enseignement traditionnel pour faire émerger de nouvelles pratiques. Dès lors, la « culture locale » au collège Marie-Victorin a été fortement ébranlée et le cégep est entré dans une ère de transformations majeures.

La carte des programmes du cégep Marie-Victorin à l'enseignement régulier compte actuellement neuf programmes techniques et cinq programmes préuniversitaires. La nouvelle façon de définir les programmes, par objectifs et standards, qui est davantage connue sous le vocable d'approche par compétences, a été introduite progressivement dans les cégeps par le ministère de l'Éducation à partir de 1993. Les programmes n'ont pas tous été révisés au même moment. Le premier programme technique à être révisé en fonction de cette approche à notre collège a été le programme de Techniques de réadaptation physique qui a implanté son nouveau programme à l'automne 1997. Ce programme nous a servi de phare et de terrain d'expérimentation tout au long de ce projet.

1.2 Historique du projet

Nos premiers questionnements, à l'effet d'améliorer l'arrimage entre la formation générale et la formation spécifique au collégial, ne datent pas d'hier. Il y a eu, dans les années quatre-vingt, nos déceptions à bien cerner les enjeux de la formation générale lors de notre propre parcours d'études collégiales... Puis, devenue enseignante en Techniques de réadaptation physique dans les années quatre-vingt-dix, il y a eu le désarroi de certains étudiants rencontrés à l'occasion qui ne saisissaient que très mal, eux aussi, le sens de cette

double formation... En travaillant tantôt comme enseignante, tantôt à titre de conseillère pédagogique, nous avons rencontré beaucoup d'étudiants mais aussi beaucoup d'enseignants qui se retrouvaient face à ce cloisonnement au sein des programmes sans trop savoir comment y remédier.

Notre travail nous a fort heureusement permis de rencontrer des collègues avec des idées et des réflexions pertinentes, stimulantes et intéressantes. C'est en partageant nos idées avec les leurs que notre réflexion s'est étoffée et que ce projet a vu le jour.

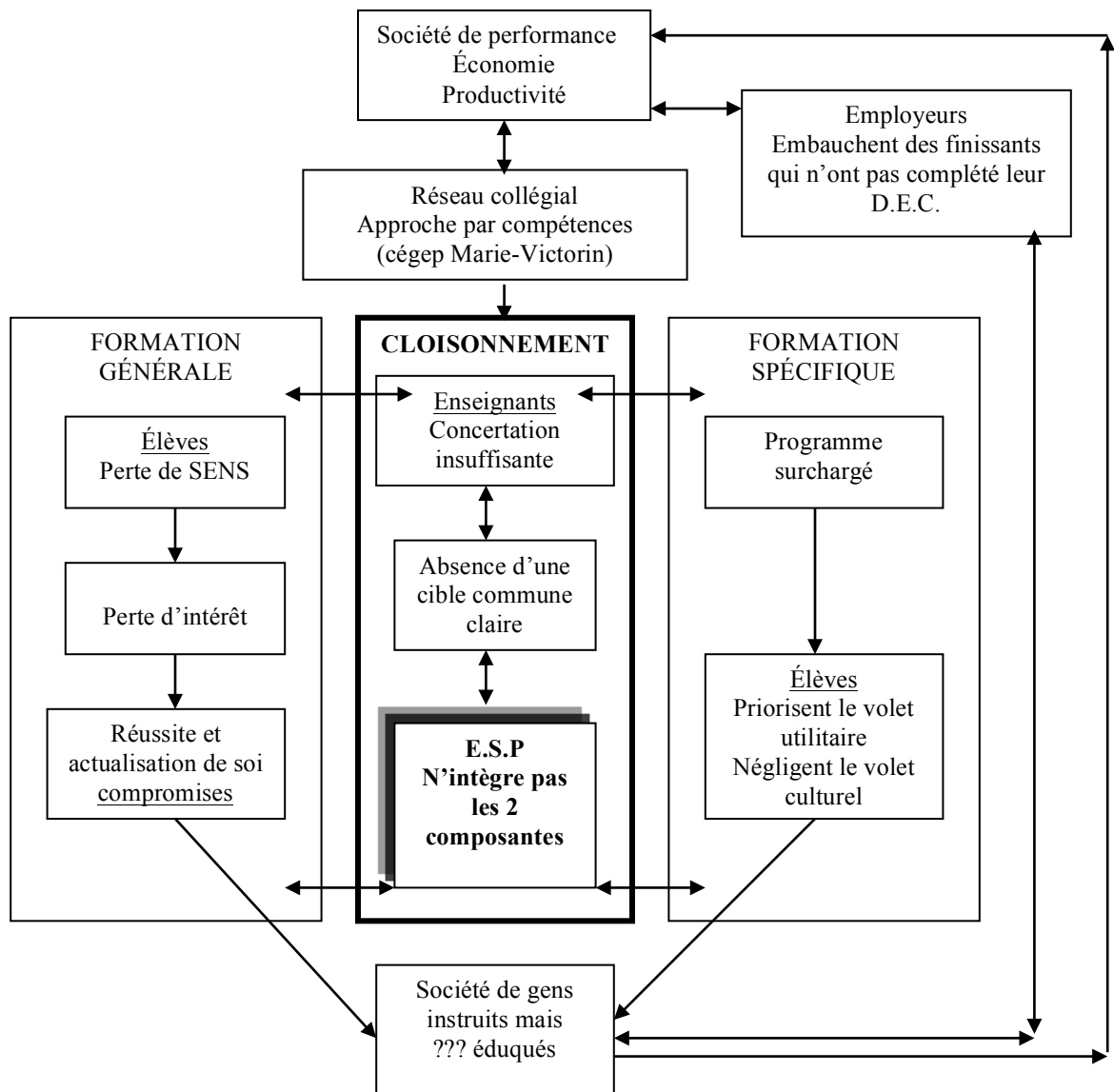
La nécessité de bâtir des passerelles entre la formation générale et la formation spécifique des programmes demeure plus que jamais d'actualité. Les récents pourparlers lors du forum sur l'avenir des cégeps, au printemps 2004, ne sont que la pointe de l'iceberg. Les cégeps sont remis en question de façon cyclique compromettant à chaque fois le tissu social et culturel de demain.

Nous sommes de ceux et celles qui ont cette certitude que la société québécoise ne doit pas baisser les bras ni céder le pas à une relève qui serait moins cultivée et moins éduquée. Nous voulons que les générations qui suivent soient plus et mieux éduqués que les précédentes. Nous voulons que les étudiants retirent des bénéfices autant de leur formation spécifique que de leur formation générale. La démocratisation de l'éducation a permis à notre société de prendre un virage important. Il ne faut pas reculer et compromettre maintenant la qualité des apprentissages réalisés au sein des collèges. Nous croyons qu'il faut plutôt continuer à innover afin d'aider les élèves à mieux saisir le sens de leurs études, y compris la nécessité des repères culturels, historiques, littéraires et autres.

1.3 Définition du problème

La figure 1 présentée à la page suivante propose un réseau des problèmes avec une approche qui se veut systémique. Nous avons jugé pertinent d'illustrer la problématique de façon large en y greffant les problèmes périphériques qui influencent la situation telle qu'elle est vécue dans le réseau collégial et plus particulièrement au cégep Marie-Victorin.

Figure 1 : Réseau des problèmes liés au projet d'intervention



Société de performance

Nous l'avons brièvement abordé précédemment, nous vivons dans une société où l'économie cherche à dominer toutes les sphères de notre société. Le réseau collégial n'y échappe pas. La réussite et la diplomation hantent nos directions. Il faut faire plus, il faut faire vite, il faut faire mieux. Les programmes d'études deviennent surchargés et indigestes pour les étudiants. Pire encore, une pression se fait sentir afin de satisfaire une industrie économique au détriment trop souvent d'un développement éducatif plus complet de la personne. Nos cégeps sont des maisons d'enseignement qui font partie d'un système d'**éducation**... il ne faut pas le perdre de vue !

Approche par compétences

De nos jours l'approche par compétences domine la scène collégiale. C'est la toile de fond à partir de laquelle émergent toutes les interventions pédagogiques. Cette approche s'est développée dans tout le réseau en fonction des besoins du marché du travail comme en témoigne un document de 1993, produit par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, qui a orienté les mesures du renouveau de l'enseignement collégial. Il y est inscrit que « c'est essentiellement sous le signe d'une plus grande souplesse et d'une adaptation plus rapide aux besoins du marché du travail que sont placées les mesures de renouveau ici proposées ». Plusieurs enseignants ont dénoncé cette approche, craignant que l'école verse dans l'utilitarisme et évacue certains savoirs essentiels qu'elle a la responsabilité de véhiculer. L'école deviendra-t-elle uniquement au service des employeurs et de l'industrie économique ?

Cloisonnement des deux composantes de formation

Il faudrait remonter à la commission Parent (1963-1966) qui a donné naissance aux cégeps dans les années soixante afin de retracer les éléments historiques nous permettant de mieux comprendre le réseau collégial tel qu'il est défini aujourd'hui, avec ses deux

composantes de programme, la composante de formation générale et la composante de formation spécifique. Rappelons que la composante de formation générale est constituée des cours de philosophie, de littérature, d'anglais, d'éducation physique et des cours complémentaires tandis que la composante de formation spécifique offre les cours qui sont associés au domaine d'études choisi par l'élève.

De nos jours, les deux composantes évoluent comme deux solitudes sans interactions suffisantes l'une avec l'autre. Fort heureusement, il y a des élèves qui traversent leur parcours collégial sans trop subir cet inconvénient et qui réussissent, par eux-mêmes, à apprécier les retombées de cette double formation. Outre ces élèves exceptionnels, nous sommes souvent témoins d'un clivage qu'éprouvent certains étudiants entre leurs cours de formation générale et leurs cours de formation spécifique. Le problème de cloisonnement est présent et il est vécu par ces étudiants tout au long de leur formation. Il entraîne parfois avec lui une perte de sens chez les élèves et une perte d'intérêt pouvant aller jusqu'à un désengagement qui risque de compromettre leur réussite personnelle et scolaire. Devant la surcharge de travail, certains d'entre eux s'accrochent au volet utilitaire de la formation sachant que certains employeurs les embaucheront même s'ils n'ont pas terminé leur DEC. D'autres décrochent...

Du côté des enseignants, une méconnaissance mutuelle est installée depuis fort longtemps se traduisant dans le quotidien par un travail de concertation insuffisant. Les enseignants de la formation spécifique ignorent ce qui est véhiculé dans les cours de la formation générale et les enseignants de la formation générale ne sont pas au parfum de ce qui se vit dans les cours de la formation spécifique. De plus, il n'y a pas de cible commune claire qui pourrait sans doute avoir un effet rassembleur. En ne définissant pas de façon explicite la destination vers laquelle nous accompagnons l'étudiant, il devient difficile de définir des épreuves synthèse de programmes qui intègrent de façon optimale les deux composantes d'un programme.

Lors des assises nationales des États généraux sur l'éducation en 1995-1996, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial a introduit l'idée que la formation générale constitue une pierre d'achoppement pour bon nombre d'étudiantes et d'étudiants en

formation technique, allant jusqu'à susciter l'abandon des études avant l'obtention du diplôme. Dans son rapport final, la Commission des États généraux (1996) souligne que « l'adaptation de la formation générale aux champs d'intérêt des élèves qui optent pour la formation professionnelle ou technique représente un défi pédagogique qui n'a toujours pas été relevé ».

Le Conseil supérieur de l'éducation nuance ces propos et est d'avis que « la voie la plus féconde n'est pas celle d'une « *intégration à* » qui serait erronée, mais bien plutôt celle d'une intégration **entre** la spécialisation technique et la formation générale. » (CSE, 1997). Il ne s'agit donc pas de lancer la pierre à la formation générale, mais plutôt de chercher des solutions communes à un problème commun.

Précisons que la réflexion dans laquelle nous nous engageons ne s'inscrit aucunement dans une remise en question de la légitimité de la formation générale. Trop longtemps, le débat s'est enlisé sur cet aspect de la question, se privant du même coup d'une perspective d'ouverture au changement. La légitimité de la formation générale versus la formation spécifique n'est plus à prouver. Le rapport final produit par la Commission des États généraux (1996) est d'ailleurs sans équivoque à ce sujet et réitère la raison d'être des cégeps en proposant « de maintenir l'enseignement collégial et ses caractéristiques actuelles : cohabitation de la formation technique et préuniversitaire, formation générale commune et fonctionnement en réseau ». Les raisons qui justifient cette cohabitation sont nombreuses. Le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science avait d'ailleurs été clair à ce propos dans le document de 1993 s'intitulant *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*, qui coïncidait avec le début de la réforme au collégial.

Il convient de confirmer du même souffle la structure essentiellement polyvalente de l'enseignement collégial québécois, caractérisée par la cohabitation, autour d'un fonds culturel de formation générale, de deux grands types d'enseignement, le préuniversitaire et le technique. La capacité d'assurer l'accès le plus large possible à une formation générale commune de niveau élevé, même en formation technique où les milieux de l'entreprise la jugent plus nécessaire que jamais, la possibilité de permettre le passage d'un secteur à l'autre et de constituer une filière technique en meilleure continuité avec l'université; l'opportunité de maintenir le projet historique du Québec d'intégrer la formation professionnelle et technique dans la poursuite des objectifs de scolarisation de la population : ces visées militent d'emblée en faveur de la confirmation de ce choix de polyvalence institutionnelle

Pour faire avancer la situation, il faut maintenant s'attarder à développer des modalités permettant un meilleur arrimage entre la formation générale et la formation spécifique qui cohabitent au sein d'un même programme d'études collégiales, pour permettre aux étudiants de bénéficier de façon optimale de leur formation en y saisissant pleinement le sens.

L'épreuve synthèse de programme

L'épreuve synthèse de programme (ÉSP) est une mesure réglementaire apparue avec le *Règlement sur le régime d'études collégiales* (R.R.E.C.) de 1993. Il ne s'agit pas d'une épreuve uniforme. Elle est élaborée localement dans chacun des collèges et elle est différente pour chaque programme.

Signalons qu'elle a été implantée dans un contexte difficile, tant au cégep Marie-Victorin que dans tout le réseau collégial. Les indications ministérielles manquaient de précision et les attentes n'étaient pas clairement traduites dans les textes officiels, laissant place à des interprétations variées. D'ailleurs, la définition de l'ÉSP diffusée par le Ministère dans le R.R.E.C. diffère de celle qui a été retenue par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CÉEC). L'article 25 du R.R.E.C. de 1993 indique que l'épreuve synthèse de programme doit permettre de « vérifier l'atteinte par les étudiants de l'ensemble des objectifs et des standards déterminés pour ce programme. » La CÉEC, pour sa part, a publié un cadre de référence en 1994 qui indique que « la Commission considère cette

épreuve comme un moment d'évaluation dissocié de l'évaluation des compétences acquises cours par cours; cette épreuve vise essentiellement à attester de l'intégration des apprentissages réalisés dans l'ensemble du programme ».

Tout ceci a contribué à augmenter la controverse entourant l'implantation de cette nouvelle mesure. De plus, le Ministère a voulu rapidement aller de l'avant avec l'application de cette modalité sans procéder, au préalable, à une formation adéquate du personnel enseignant. Sa réception dans les milieux a donc été cahoteuse. L'ÉSP est tout de même devenue obligatoire pour la sanction des études en 1999.

Sur le plan idéologique, l'ÉSP semble être une piste prometteuse pour faciliter l'intégration des apprentissages, tant au plan de la formation générale, que de la formation spécifique. Or, le **problème** est que les ÉSP n'ont pas pris en compte de façon optimale les deux composantes de programme lorsqu'elles ont été élaborées. Comment se surprendre de la dichotomie perçue par les étudiants entre les deux composantes de leur programme d'études ?

Plusieurs programmes ne considèrent que la composante de formation spécifique dans leur épreuve synthèse de programme. L'épreuve vérifie alors des tâches qui nécessitent des qualifications techniques sans investiguer les acquis culturels des élèves. Dès lors, il faut à tout le moins questionner la façon dont la formation spécifique est prise en compte et s'assurer qu'il est question d'intégration. Une vérification morcelée de différents contenus qui, soit dit en passant, ont déjà fait l'objet d'une évaluation sommative dans chacun des cours du programme, ne serait d'aucune utilité. L'ÉSP n'a sa raison d'être que dans la mesure où elle vérifie l'intégration et le transfert des apprentissages.

Certains programmes intègrent à l'ÉSP des éléments provenant d'habiletés génériques et méthodologiques (capacité à faire preuve de jugement, capacité d'analyse, capacité à communiquer de l'information,...). Ils misent alors sur les compétences transversales développées en partie par la composante de formation générale. C'est déjà un premier niveau d'intégration des deux composantes de programme (un peu utilitaire et

réducteur de la formation générale) mais avec une perspective un peu plus ouverte que la surspécialisation disciplinaire pointue.

Le problème le plus aigu réside dans la prise en compte, par l'ÉSP, du bagage culturel véhiculé par la formation générale. Dans le réseau collégial, de même qu'au cégep Marie-Victorin, la finalité de la formation générale a été traduite de manière à faire ressortir le niveau culturel des compétences qui doivent être développées chez les élèves : **la formation générale au collégial permet aux élèves d'accéder à la culture comprise comme héritage de civilisation, ouverture au monde et horizon de notre société.** Les ÉSP élaborées à notre collège n'ont pas de scénarios qui intègrent systématiquement cet aspect de la formation générale.

Le but de ce projet de recherche appliquée est de développer, avec la participation des enseignants du cégep Marie-Victorin, une épreuve synthèse de programme qui prend en compte, de façon optimale, les deux composantes d'un programme d'études. Nous entendons par « optimale » une ÉSP qui ne se limite pas à l'intégration des apprentissages exclusifs de la formation spécifique et qui va également au-delà des habiletés génériques; bref une ÉSP qui prend en compte le bagage culturel acquis par l'étudiant dans son parcours collégial. Ce projet s'inscrit donc dans une perspective exploratoire de développement. Les participants seront des enseignants de différents programmes, provenant de la formation générale et de la formation spécifique.

1.4 Les besoins constatés

Au-delà de la commande ministérielle et institutionnelle à satisfaire en matière d'ÉSP, un tel projet répond à plusieurs besoins.

Les besoins des enseignants : les enseignants sont conscients du fossé entre les deux composantes de programme et ils le déplorent. Ils manquent de moyens et de support pour faire face à cette problématique et ne savent guère par où commencer. Une méconnaissance mutuelle est installée depuis fort longtemps concernant ce qui est véhiculé dans chacune des composantes de programme. Les enseignants ont besoin d'une modalité favorisant le dialogue et l'arrimage des deux composantes de programme mais également de support pour bien mettre en œuvre leurs actions concertées.

Les étudiants, quant à eux, ont besoin de mieux saisir le sens de la formation générale dans leur parcours collégial en vue d'une intégration et d'une actualisation plus complète.

La société quant à elle n'a jamais compté autant de gens instruits et pourtant la crise sociale s'intensifie. De nombreux événements tragiques se multiplient. Au-delà de l'instruction, notre société a sans doute besoin non seulement des gens instruits mais également des êtres mieux éduqués. N'oublions pas que les étudiants d'aujourd'hui représentent le tissu social de demain.

2. Cadre de référence

Cette section vient préciser les assises et le cadre de référence en fonction desquels s'élaborera notre projet d'intervention. Il ne faut pas perdre de vue que nous souhaitons développer une épreuve synthèse de programme qui possède des caractéristiques bien particulières. L'ÉSP doit prendre en compte les deux composantes de programme du collégial. Ce sujet est bien vaste. Quel est notre fil conducteur ? Quelles sont nos balises ? D'autres avant nous ont réfléchi à cette question. Quelle est la piste qui semble la plus prometteuse ? Que proposons-nous pour combler les lacunes qui émergent des travaux antérieurs ? Plusieurs éléments contextuels nous amènent à nous questionner et à faire des choix. Ce chapitre présente l'essentiel des réflexions et des décisions qui ont orienté le projet.

2.1 Approche par compétences

Un concept qui est dissocié de l'utilitarisme

Lorsque nous analysons l'approche par compétences dans une perspective pratique et contextualisée, nous constatons que le concept de compétence peut être exploité de manière équilibrée. L'approche par compétences qui domine la scène collégiale a le potentiel de contribuer à développer les compétences propres au domaine d'études tout en permettant à l'élève de s'ouvrir au monde et à la culture, sans tomber dans le piège de l'utilitarisme. Voilà la première assise à partir de laquelle s'érigera notre projet d'intervention en vue d'atteindre notre objectif ultime : l'ÉSP intégrée.

Au cégep Marie-Victorin, nous avons élaboré des programmes à partir des listes de compétences du ministère de l'Éducation en vue de permettre la qualification des individus mais en s'assurant de ne pas évacuer les savoirs et la culture. Nous préconisons une maîtrise des apprentissages qui s'appuie sur le cognitivisme et le constructivisme. Notre vision de l'apprentissage prend en compte les connaissances antérieures. Nous misons également sur le développement intégral de la personne. Bref, nous avons mis en place des programmes

définis par compétences qui ne se réduisent pas à du comportementisme pur tel que pourraient le laisser présager les fondements épistémologiques de la formation par compétences. Nous avons modelé l'approche par compétences afin qu'elle réponde à nos besoins.

L'élaboration des programmes définis par compétences

Lors du renouveau de l'enseignement collégial, les intentions ministérielles concernant l'élaboration des nouveaux programmes ont été acheminées en deux temps dans les cégeps. La composante de formation générale a été la première à être définie dans le réseau en terme d'objectifs et standards (approche par compétences). Ensuite est venue la définition spécifique des programmes proprement dits, complètement dissociée de la composante de formation générale. Signalons qu'en agissant de la sorte, le ministère accentue encore une fois le cloisonnement et le malaise entre les deux composantes de formation.

Tour à tour, les programmes ont été élaborés dans les cégeps à partir d'un document ministériel qui présentait la formation spécifique du programme, les buts de ce programme, de même qu'une liste d'énoncés de compétences, ces énoncés étant définis en terme d'objectifs et standards.

La responsabilité de découper les compétences de la formation spécifique en « cours » et de choisir les éléments de contenus propres à chaque cours a été imputée à chaque collègue. Conséquemment, un programme de formation est différent d'un établissement à l'autre, mais l'étudiant est préparé à faire face aux mêmes compétences, peu importe où il acquiert sa formation.

Pour que l'élaboration locale des programmes soit pertinente et cohérente, il a fallu s'approprier correctement les devis ministériels. Au cégep Marie-Victorin, la première étape a consisté à élaborer un profil de sortie pour chaque nouveau programme. Cette étape est une étape déterminante et elle représente une porte d'entrée vers toutes les mesures du renouveau. Le profil de sortie représentera donc un élément clé dans l'élaboration des épreuves synthèse de programme.

2.2 Le profil de sortie

Un concept opérationnel

Le Conseil supérieur de l'éducation (1994) propose de définir le profil de sortie comme « l'expression synthétique d'un ensemble de compétences à viser explicitement, [...], ensemble capable de guider et d'orienter le travail éducatif à effectuer dans l'élaboration et la mise en œuvre du curriculum ». Tremblay (1995) rappelle « que le profil de sortie ne doit pas être une compilation exhaustive de tout ce qui est compris entre l'entrée et la sortie, mais plutôt proposer une vue d'ensemble articulée et unifiée des acquis fondamentaux des élèves ».

Suite à la réforme, chaque nouveau programme au cégep Marie-Victorin s'est doté d'un profil de sortie. Certains réfèrent à la terminologie *profil du finissant* pour traduire le même concept. Il a été élaboré dans les départements, ce qui a permis une coloration personnalisée du programme en fonction des orientations qu'ont privilégiées les équipes en place.

Au cégep Marie-Victorin, le profil de sortie est composé généralement des buts du programme, des compétences essentielles de la formation de l'étudiant et des particularités locales. Voici quelques éléments de précision à cet effet.

Les buts du programme sont définis par le ministère et inscrits dans le document présentant le projet de formation d'un programme qui est envoyé dans chaque collège. Ces buts sont définis en fonction de la formation spécifique. Le profil de sortie présente également les compétences essentielles du programme. Une compétence essentielle est en fait constituée d'un regroupement de compétences autour d'une compétence principale plus large. Les premiers profils de sortie élaborés à notre collège suite à la réforme présentent uniquement les compétences de la formation spécifique. Le travail évolue avec les années et le souci d'intégrer la formation générale au profil de sortie des programmes se fait de plus en plus présent.

Les équipes de travail personnalisent le profil en y spécifiant certaines particularités ou orientations privilégiées par les enseignants du département porteur du programme. Ces particularités sont habituellement de deux ordres, à savoir certaines habiletés socio-affectives (attitudes) et certaines habiletés intellectuelles qui seront davantage développées pendant la formation.

Le profil de sortie a une forme graphique spécifique à chaque programme qui permet d'ajouter un effet de synergie aux éléments retenus. Plusieurs exemples de profil de sortie sont présentés à l'annexe A.

Un premier pas vers l'intégration de la formation générale et la formation spécifique

Tel que mentionné précédemment, les premiers profils de sortie élaborés au cégep Marie-Victorin ne présentent pas de façon intégrée la formation générale et la formation spécifique. Encore aujourd'hui, plusieurs programmes sont illustrés à partir de deux profils de sortie distincts qui coexistent en parallèle: un pour la formation générale et un pour la formation spécifique. Les finalités sont cloisonnées. Il faut tout de même mentionner que depuis quelques années, la préoccupation d'intégrer les deux composantes de formation au profil de sortie s'accroît. Récemment, quelques programmes de notre collège ont réussi à relever le défi d'élaborer un profil intégré. Nous croyons que cette étape est déterminante si nous voulons parvenir à une ÉSP intégrée.

Le profil de sortie doit alors être révisé dans cette perspective. Plutôt que d'illustrer les buts de la formation spécifique, le premier pas consiste donc à traduire dans le profil de sortie une finalité commune des deux composantes de programme. Nous pourrions suggérer d'ajouter tout simplement la finalité de la formation générale à celle déjà présente de la formation spécifique mais nous craignons de reconduire la cloison déjà présente entre les deux composantes de programme en ne faisant que la déplacer à l'intérieur même du profil de sortie. L'élément clé et novateur du profil de sortie que nous avons envie d'explorer concerne

plutôt la définition d'une finalité commune. Après tout, la formation générale et la formation spécifique œuvrent toutes deux au sein d'une même personne.

Quelle est la finalité de l'éducation au collégial ? Existe-t-il une finalité commune alliant la formation générale et la formation spécifique ? Est-ce une voie réaliste à explorer ? Comment s'y prendre ? La prochaine section de notre cadre de référence tentera de faire la lumière sur le sujet.

2.3 Les finalités de l'éducation

Pertinence et analyse conceptuelle

La problématique, liée à la formation générale et la formation spécifique dans le réseau collégial, doit être étudiée en fonction de leurs finalités. Plusieurs auteurs partagent ce point de vue. Le Conseil supérieur de l'éducation (1997) l'énonce très clairement dans son avis traitant de cette question : « La clarification de ces finalités [de la formation générale au collégial], leur compréhension et leur reconnaissance constituent selon le Conseil, le point de départ de toute solution aux problèmes touchant la formation générale. » L'Association québécoise de pédagogie collégiale suggère elle aussi « d'étudier cette problématique sous l'angle de la cohérence de chacun des programmes d'études et en fonction des finalités propres à chacun de ces programmes. » (Association québécoise de pédagogie collégiale, 1997). Afin d'en saisir toute la portée et la pertinence, nous amorçons ce chapitre en introduisant une brève réflexion sur les finalités de l'éducation au collégial.

Qu'est-ce qu'une finalité ? Selon Legendre (1993), il s'agit d'un « énoncé de principe indiquant l'orientation générale de la philosophie, des conceptions et des valeurs d'un ensemble de personnes, de ressources et d'activités ». Le terme *orientation* évoque de façon implicite l'idée d'une convergence, d'une direction. La finalité aide donc à orienter, diriger, guider. Elle permet de s'arrimer autour d'une cible commune assurant ainsi une plus grande cohérence dans les actions qui seront entreprises par la suite.

Les enseignants du collégial ne peuvent faire autrement que de bénéficier d'orientations communes, dans l'optique où ces lignes de conduite guideraient leurs actions dans un cadre de concertation. Une réflexion sur les passerelles à bâtir entre la formation générale et la formation spécifique serait vouée à l'échec sans un effort de concertation. De plus, les finalités de l'éducation au collégial sont loin d'être évidentes pour tous. Au contraire, les deux composantes de la formation collégiale ont fait historiquement l'objet de nombreux débats, dans lesquels les consensus se sont fait plutôt rares. Il est donc important de s'assurer d'un arrimage sur le plan des finalités, pour clarifier la cible vers laquelle tous doivent converger. Précisons également qu'une telle cible ne doit pas être traduite sous forme d'objectif banal situé à portée de main. Une finalité doit être située à une certaine distance. Elle exige un effort. Il ne s'agit pas d'accomplir une équation facile. Elle suggère un investissement, un engagement pour y accéder. Une finalité ainsi définie invite au dépassement et nous rappelle, qu'en 2004, il faut, plus que jamais, éviter l'école strictement utilitaire et encore se préoccuper de former la personne. Cette cible que nous appelons finalité n'est donc jamais complètement atteinte.

Reboul (1971) abonde dans le même sens lorsqu'il écrit « L'enseignement [...]. Son propos n'est pas de former un technicien, un citoyen, un croyant, mais un homme. » Lorsqu'il se prononce plus spécifiquement sur les fins de l'éducation, il ajoute un élément intéressant en mentionnant « qu'elles sont implicites; plus précisément, qu'on n'en prend conscience que là où elles se trouvent menacées ou niées. » (Reboul, 1984). Sans être véritablement niées, nous croyons que les finalités de l'éducation au collégial sont à tout le moins méconnues des enseignants et des étudiants depuis trop longtemps.

Quoiqu'il en soit, les finalités de l'éducation seront éclairantes dans la problématique qui nous intéresse, à savoir l'élaboration de passerelles entre la formation générale et la formation spécifique dans un programme d'études collégiales. Alors, attardons-nous maintenant à savoir comment sont véhiculées les finalités de l'éducation dans les textes officiels.

Tendances observées dans les pays occidentaux

Le rapport publié par le Groupe de travail sur la réforme du curriculum en 1997, s'intitulant *Réaffirmer l'école : Prendre le virage du succès*, mais aussi connu sous le nom de Rapport Inchauspé, se penche sur cette question et nous informe d'abord des tendances, en matière de finalités de l'éducation, observées dans les pays occidentaux.

L'examen des analyses faites par l'OCDE [organisation de coopération et de développement économiques] des réformes actuelles des curriculums d'études des pays occidentaux, montre que ces réformes tendent à infléchir l'orientation des programmes d'études vers l'une des trois finalités suivantes:

- soit une finalité utilitaire. Et la formation est alors conçue, non comme une activité valable en soi, mais d'abord comme un moyen visant d'autres fins, dont la principale est l'activité et la croissance économiques;
- soit une finalité cognitive. Et la formation est alors conçue comme un moyen pour développer l'esprit. Dans cette perspective, les élèves sont d'abord initiés aux différents modes d'intelligence et de connaissances et plus particulièrement à ceux de la pensée rationnelle. Ainsi préparés, ils pourront comprendre et régler les problèmes auxquels ils seront confrontés;
- soit une finalité culturelle. La formation est alors conçue, d'abord, comme l'appropriation par les nouvelles générations, des savoirs de la culture, qui constituent le propre de l'être humain et qui sont l'essence du monde où il nous faut vivre, monde qui n'est plus naturel mais culturel.

En fait, dans la réalité, aucun curriculum ne s'inspire d'une seule de ces finalités. Les trois sont indispensables pour assurer à l'élève une formation équilibrée. Mais, si on met l'accent sur l'une ou l'autre de ces finalités, c'est qu'on juge que le curriculum à réformer ne lui faisait pas assez de place.

Par ailleurs, les recommandations du Rapport final de la Commission des États généraux (1996), quant aux finalités de l'éducation pour le Québec, recourent celles décrites ci-haut et se lisent comme suit : « **un effort de clarification des finalités éducatives** s'impose et nous proposons de **les regrouper autour des trois axes suivants: l'instruction, la socialisation, la qualification.** »

Les concepts sous-jacents à l'instruction, la socialisation et la qualification sont définis de la façon suivante :

Instruire [...] permet à l'élève, par le contact avec les grands domaines de la culture et son cheminement dans diverses disciplines, d'acquérir les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires pour comprendre et transformer le monde ainsi que pour continuer à apprendre tout au long de sa vie. [...]

Socialiser est une autre finalité de l'institution scolaire. Celle-ci doit transmettre les valeurs qui fondent notre société démocratique (l'égalité, les libertés fondamentales, le respect de l'autre, la justice, la coopération, la solidarité) et le respect des institutions communes tout en demeurant un lieu d'exploration des valeurs. [...]

Qualifier fait aussi partie de la mission de l'institution éducative. Elle doit, en tenant compte des besoins du marché du travail ainsi que des champs d'intérêt et des aptitudes des élèves, jeunes ou adultes, assurer la formation et le perfectionnement nécessaires à l'exercice d'une activité professionnelle telle qu'elle permette à la société un développement durable et aux individus une intégration réussie au marché du travail de même qu'une adaptation permanente aux changements qui ne manqueront pas de se produire dans la nature et les exigences des emplois. (Commission des États généraux, 1996).

Ces finalités ouvrent la voie et balisent le sentier de la formation collégiale. Nous sommes conscients que notre mandat au collégial outrepasse la formation purement utilitaire qui vise à préparer le finissant au marché du travail ou encore à l'université. À la lumière des trois axes proposés, cette position est d'autant plus justifiable. Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'éducation collégiale doit se préoccuper de développer ou former « l'homme ». Une formation équilibrée ne mettra donc pas tous ses œufs dans un seul panier.

Finalités de l'éducation au collégial

Toute formation collégiale est constituée de deux composantes principales : une composante de formation générale et une composante de formation spécifique. Un piège guette ceux qui tenteront des associations gratuites liant une ou l'autre finalité (instruire, socialiser ou qualifier) spécifiquement à un secteur de formation. Nous ne croyons pas à des champs exclusifs. À ce titre, nous observons plusieurs chevauchements. Ainsi, la formation spécifique ne correspond pas qu'à la qualification de l'individu. De même que la formation générale ne contribue pas qu'à instruire et cultiver l'étudiant. L'enjeu se situe davantage dans un partage de ces responsabilités.

Depuis 1994-1995, le répertoire des cours et des programmes de l'enseignement collégial du MEQ expose clairement les finalités de la formation générale comme suit : « Elle a une triple finalité, soit l'acquisition d'un fonds culturel commun, l'acquisition et le développement d'habiletés génériques et l'appropriation d'attitudes souhaitables ». L'association facile entre la formation générale d'un côté, puis l'*instruire* et le *socialiser* cités précédemment de l'autre, revêt des attraits indiscutables. Néanmoins, nous réitérons qu'une perspective de chasse gardée ne nous apparaît pas représentatif des programmes d'aujourd'hui.

À ce chapitre, le CSE (1997) abonde dans ce sens en insistant, entre autres, sur le fait qu'un apport mutuel de la formation générale et de la formation spécifique permet le développement des habiletés génériques. Précisons que parmi les *habiletés génériques* les plus fréquemment citées, nous retrouvons habituellement la capacité de raisonnement, d'analyse, de synthèse, le jugement critique ainsi que la maîtrise de méthodes de travail. Les disciplines de la formation générale ne peuvent s'approprier le monopole d'une telle formation, pas plus que ne le peuvent celles de la formation spécifique. Elles contribuent ensemble à cet aspect de la formation de l'élève.

Notre point de vue se veut donc nuancé en ce qui a trait aux finalités respectives de chaque composante de la formation collégiale. Nous concédons que chacune a un champ

qu'elle domine davantage. L'étudiant acquerra davantage sa qualification professionnelle auprès de la formation spécifique de même qu'il accédera à l'héritage culturel surtout par l'entremise de sa formation générale. Toutefois, des contributions mutuelles sont inhérentes à ces finalités et d'autant plus évidentes en ce qui a trait aux habiletés génériques. Nos deux composantes de formation au collégial se retrouvent ainsi étroitement liées.

Finalités de l'éducation au cégep Marie-Victorin

Nous avons fait la démonstration qu'il faut s'attarder aux finalités de l'éducation pour faire évoluer l'arrimage entre la formation générale et la formation spécifique au collégial. Nous avons convenu qu'une des pistes qui apparaît comme étant prometteuse concerne l'élaboration d'une finalité commune des deux composantes d'un programme, cette finalité étant rattachée au profil de sortie. Il faut donc se poser la question suivante : **Comment formuler une finalité commune ou intégrée des composantes de programme, qui devient la cible du programme à partir de laquelle peut s'élaborer l'ÉSP ? Voilà notre premier défi ou objectif spécifique dans ce projet impliquant les enseignants de la formation générale et de la formation spécifique au cégep Marie-Victorin.**

Trois axes de préoccupation doivent être pris en compte dans la définition des profils de sortie. C'est du moins ce que nous rappelle Tremblay (1995) en évoquant les propos du Conseil supérieur de l'éducation.

- le souci de concrétiser la mission propre du système d'éducation en général et d'un ordre d'enseignement ou d'un cycle de formation en particulier;
- l'obligation de définir le profil de sortie dans une perspective de formation fondamentale;
- la recherche conséquente d'une véritable intégration de savoirs.

Ces trois axes nous serviront de balises afin de construire le concept de la finalité commune des deux composantes d'un programme dans un profil de sortie au cégep Marie-Victorin.

2.4 La mission

Le premier axe que nous développerons afin de concevoir la finalité du profil de sortie est *la mission*. La mission du cégep Marie-Victorin s'inscrit de façon opérationnelle à travers le projet éducatif du collège. Ce projet a été élaboré en collaboration avec tous les intervenants du milieu. Les valeurs qui sont véhiculées sont donc celles qui sont représentatives de l'ensemble de la population, tant celles du personnel que des étudiants, du cégep.

Les valeurs du projet éducatif à Marie-Victorin

Notre projet éducatif vise à favoriser le développement intégral de la personne. Pour que ce projet puisse s'enraciner à Marie-Victorin, le personnel et les étudiants du collège sont invités à s'engager mutuellement afin de favoriser un climat propice et fertile en lien avec les valeurs inscrites dans le projet éducatif. Nous vous présentons, de façon très sommaire, un extrait de ce projet éducatif qui illustre les éléments devant être véhiculés par notre « communauté ».

L'OUVERTURE AUX SAVOIRS

- Aiguiser sa curiosité intellectuelle
- Renforcer son esprit critique

LA DÉCOUVERTE D'AUTRUI ET DU MONDE

- Développer son sens du respect de l'autre
- Aviver sa conscience sociale
- S'ouvrir sur le monde

LE DÉVELOPPEMENT DE SA PERSONNALITÉ

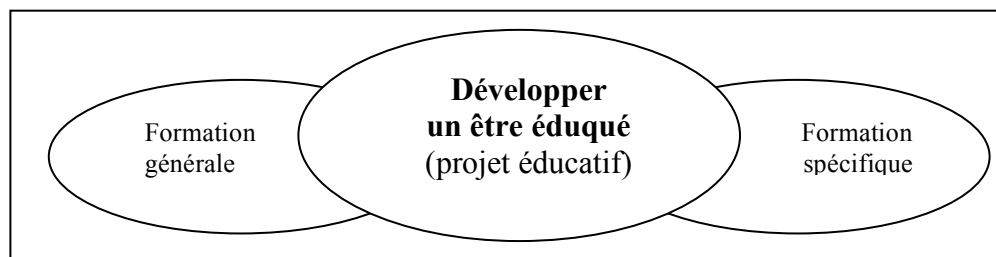
- Accroître son sens des responsabilités
- Stimuler sa créativité
- Apprendre à se dépasser soi-même

Le projet éducatif en lien avec la finalité des programmes

Le projet éducatif est un élément ayant déjà franchi le cap de la concertation. Toutefois, aucun programme du collège ne fait mention dans son profil de sortie, de façon explicite, de sa participation et de sa contribution au projet éducatif.

Nous avons choisi d'explorer l'avenue suivante : le projet éducatif pourrait être situé au cœur de la finalité des programmes dans les profils de sortie. Comme il s'appuie sur le développement intégral de la personne, nous empruntons le terme « un être éduqué », concept élaboré par Legendre (1995), pour regrouper les différentes dimensions associées à notre projet éducatif en une « macro » dimension. Notre conception d'un être éduqué est donc celle d'une personne qui s'est développée tant sur le plan intellectuel qu'affectif, social, physique et moral et qui possède un bagage culturel diversifié. Le projet éducatif du collège de même que les deux composantes de programme y contribuent largement. Le diagramme qui suit présente donc de façon schématique notre concept de finalité du profil de sortie avec le projet éducatif comme point de jonction.

Figure 2 : Finalité du profil de sortie intégrant le projet éducatif



2.5 La formation fondamentale

La formation fondamentale est le deuxième axe que nous analyserons afin de favoriser un rapprochement entre la formation générale et la formation spécifique, par le biais du profil de sortie, en vue d'élaborer une ÉSP intégrée.

Clarification de concepts : formation générale et formation fondamentale

Clarifions certains concepts. Avant d'aller plus loin, il est important de s'assurer que nous avons tous la même compréhension des concepts *formation générale* et *formation fondamentale*.

La locution *formation générale* entraîne parfois de la confusion quant au sens qui lui est attribué puisque plusieurs termes sont véhiculés pour traduire cette notion et différents contextes se l'approprient. Elle se définit comme un « enseignement ayant pour but de développer à la base les facultés de communication et de calcul et de transmettre progressivement des connaissances générales, littéraires, mathématiques, scientifiques, historiques, civiques, techniques, sociales, esthétiques, etc. » (Legendre, 1993). Formation de base, formation générale de base, savoirs essentiels, grands domaines d'apprentissages de type disciplinaire, sont toutes des expressions utilisées par différentes commissions et traduisant une idée analogue. Ces dernières années, cette définition s'est toutefois enrichie de nouvelles dimensions qui gagnent considérablement en popularité : les notions d'habiletés et d'attitudes.

La première mission de l'école est de transmettre la connaissance et la culture en offrant **une solide formation de base**. À l'école, l'élève doit apprendre à lire, à écrire et à compter, mais il doit également acquérir des habiletés et des attitudes qui faciliteront ses apprentissages ultérieurs. La culture de l'effort, le goût du travail bien fait, l'esprit critique et la capacité de synthèse en font partie. (Commission des États généraux, 1995-1996)

La formation générale de base ainsi définie, correspond davantage aux acquis développés par l'élève lors de sa formation primaire et secondaire.

Dès lors, comment situer la formation générale du collégial ? Le CSE (1997) nous rappelle que « Pour la commission Parent [réforme de l'ensemble du système éducatif du Québec ayant donné naissance aux cégeps dans les années soixante], l'objectif de la formation générale dans l'enseignement collégial était clairement de garantir à tous les élèves

la poursuite de leur formation de base ». Le concept se situe en continuité avec les acquis antérieurs de l'étudiant.

Or, dans les années qui ont suivi, la littérature évoque le concept de formation fondamentale pour tenter de clarifier le mandat du collégial en matière de formation générale. Dans un collectif sur la formation fondamentale, Gohier (1990) dresse un bilan sur l'état des réflexions à ce sujet et constate que les auteurs adhèrent de façon assez consensuelle à la définition du CSE, formulée en 1984 dans un rapport s'intitulant *La formation fondamentale et la qualité de l'éducation*. Cette définition se lit comme suit :

Cette formation se préoccupe de la rigueur de la pensée, du sens critique, de la méthode de travail, de la conscience historique; elle vise à la maîtrise des principes, de la démarche propre aux disciplines, des concepts de base et des lois qui permettent de saisir l'essentiel d'un savoir et de le situer dans une culture.

Cette définition se situe bien dans un continuum de l'enseignement primaire et secondaire. Elle n'insiste plus sur le savoir lire, le savoir écrire et le savoir compter qui représentent des acquis antérieurs, mais préserve la mission de transmission de la connaissance et de la culture en mettant un accent particulier sur le développement des habiletés de pensée. Il est impératif d'éviter de confondre strictement formation fondamentale et méthodologie. Nous partageons ce point de vue, de concert avec les auteurs du collectif sur la formation fondamentale, cité précédemment. Il ne faut pas circonscrire trop étroitement la notion de formation fondamentale. À tort, elle ne deviendrait qu'un processus de pensée au service des disciplines. Ce point de vue restrictif et utilitaire est éloigné des aspirations optant pour un meilleur développement de la personne en tant « qu'homme ».

De nombreuses définitions ont été formulées pour tenter de clarifier ce concept. Jacques Laliberté effectue une réflexion intéressante sur la formation fondamentale, en 1988, dans un article paru dans *Pédagogie collégiale*. Il réfère à une définition officielle, provenant du Règlement sur le régime pédagogique collégial de 1984, qui inclut la notion de développement :

La formation fondamentale se définit d'abord par son extension : elle entend contribuer au développement intégral de la personne, dans toutes ses dimensions; à ce titre, elle recourt à des moyens qui peuvent dépasser le champ des activités strictement pédagogiques. Mais la formation fondamentale se caractérise surtout par sa profondeur : elle vise à faire acquérir les assises, les concepts et les principes de base des disciplines et des savoir-faire qui figurent au programme de l'étudiant, quelle que soit son orientation. C'est en cela que la formation fondamentale se distingue de la formation générale qui, elle, s'acquiert à même la fréquentation d'un large éventail de disciplines et de techniques.

Cette définition illustre certains éléments clés que nous souhaitons approfondir. Tout d'abord, le développement intégral d'une personne au collégial réfère autant à son développement cognitif, affectif, social, moral que physique. La formation fondamentale n'est donc pas une destination terminale, puisque le développement de la personne ne se termine jamais. Elle cible plutôt de grandes orientations afin que chacun puisse, dans une démarche concertée, accompagner l'étudiant dans son développement. Laliberté constate que des liens avec l'action humaine et le monde devraient être mis en évidence dans nos enseignements plutôt que de nous cloisonner dans un univers trop scolaire. Il souligne également que les disciplines peuvent aider l'étudiant dans sa démarche pour trouver un sens à la condition humaine et à la vie en société.

Un autre aspect important du concept de formation fondamentale est l'élément de profondeur. Ceci ne s'acquiert pas en cumulant des cours et des connaissances en nombre de plus en plus imposant. Au contraire, il faut revenir à ce qu'il y a de central ou de fondamental dans chaque discipline. Par exemple, pour un programme technique en constante évolution, nous pourrions dire qu'il faut éviter la surspécialisation et davantage outiller l'étudiant à faire face aux changements accélérés. Susciter son intérêt, son jugement, lui apprendre à développer des mécanismes de formation post-graduée sont autant d'avenues offrant des assises, des fondements plus solides qu'une technologie pointue qui sera dépassée sous peu...

Dans la définition officielle citée précédemment, provenant du Règlement sur le régime pédagogique collégial de 1984, une distinction est apportée entre le concept de

formation fondamentale et celui de *formation générale*. Il existe des nuances entre ces deux concepts voisins. Laliberté (1988) nous rappelle que de la confusion avait été engendrée par les propos du Livre blanc sur les collèges en 1978 alors qu’avaient été utilisés de façon interchangeable les termes *formation fondamentale* et *formation générale*. Ceci n’avait contribué qu’à rendre vague et flou chacun de ces concepts. Pour nous, il va de soi que les deux concepts sont distincts.

Lorsque nous situons le concept de *formation générale* en relation avec la formation de base du primaire et du secondaire, tel que nous l’avons fait jusqu’à présent, nous l’analysons sous l’angle du contenu inhérent à cette formation. La *formation fondamentale* peut alors être perçue comme un prolongement de celle-ci. Cependant, dans un tout autre ordre d’idée, la formation générale collégiale réfère à une composante de programme possédant des caractéristiques spécifiques. Le concept se détache de ce qui doit être enseigné à l’élève pour se situer sur le plan de la charpente curriculaire. Réfléchir à la formation générale sous cet aspect correspond à étudier les programmes. La formation générale devient un vaste parcours qui englobe alors trois composantes : une composante de formation générale commune, une composante de formation générale propre et une composante de formation générale complémentaire. La formation générale commune est une formation de base offerte à tous les élèves de tous les programmes de l’enseignement régulier. La formation générale propre diffère d’un programme à l’autre afin de permettre à l’élève d’effectuer des liens avec son programme d’études. La formation générale complémentaire lui permet de s’ouvrir à d’autres domaines du savoir que ceux qui caractérisent la composante spécifique de son programme d’études. L’élève doit réussir les trois dimensions de la formation générale. Ces composantes se traduisent par des cours de langue d’enseignement et littérature, de langue seconde, de philosophie, d’éducation physique et des cours complémentaires. Tous ces cours sont communément nommés des cours de formation générale.

C’est ici qu’une distinction importante s’impose. Nous ne sommes pas d’accord avec l’idée que les cours de formation générale soient les seuls porteurs de la formation fondamentale. Les cours de la formation générale possèdent des contenus disciplinaires qui

leur sont propres tout comme la formation spécifique et toutes deux participent en synergie à la formation fondamentale. Par surcroît, le Règlement sur le régime pédagogique collégial (1984) considère la formation fondamentale « comme un principe intégrateur des composantes d'études » ou encore « le trait le plus caractéristique de l'enseignement collégial ». De telles lignes directrices interpellent chaque enseignant, qu'il provienne du secteur de la formation spécifique ou générale. La formation fondamentale ainsi définie est inévitablement sous-jacente et inhérente aux deux types de formation collégiale, et ne doit pas être associée exclusivement à la formation générale. Au contraire, elle peut servir de noyau commun aux deux composantes de formation.

Malheureusement, depuis la réforme de 1993 dans le réseau collégial, les allusions à la formation fondamentale se font de plus en plus éparées tant sur le plan ministériel qu'institutionnel. Qu'est-il advenu de ce concept de formation fondamentale dans les années 2000 ? Un deuxième collectif traitant de la formation fondamentale a été publié en 2001, cette fois sous la direction de Christiane Gohier et Suzanne Laurin, et propose une réflexion renouvelée voire contemporaine sur cette question.

On note le virage radical qui s'est opéré dans le discours qui empruntait les couleurs humanistes, dans les années 70 et 80, avec le concept intégrateur de développement et d'actualisation des potentialités de la personne, pour souscrire aux vocables à saveur économique,... (Gohier et Grossman, 2001)

Il est indéniable que l'apparition de l'approche par compétence dans les programmes au collégial, approche axée sur les besoins du marché du travail, nous fait encourir des risques d'évincement de la formation fondamentale au sein de nos programmes d'études à cause de la pression économique et des exigences de performance provenant des entreprises. Nous devons demeurer vigilants. Rappelons que le concept de formation fondamentale n'est pas nécessairement incompatible avec celui de compétence.

Tout comme Perrenoud (2001) qui affirme « compétences et utilitarisme : faux débat », Gohier et Grossmann (2001) se penchent sur « l'interface compétence/culture ». Si

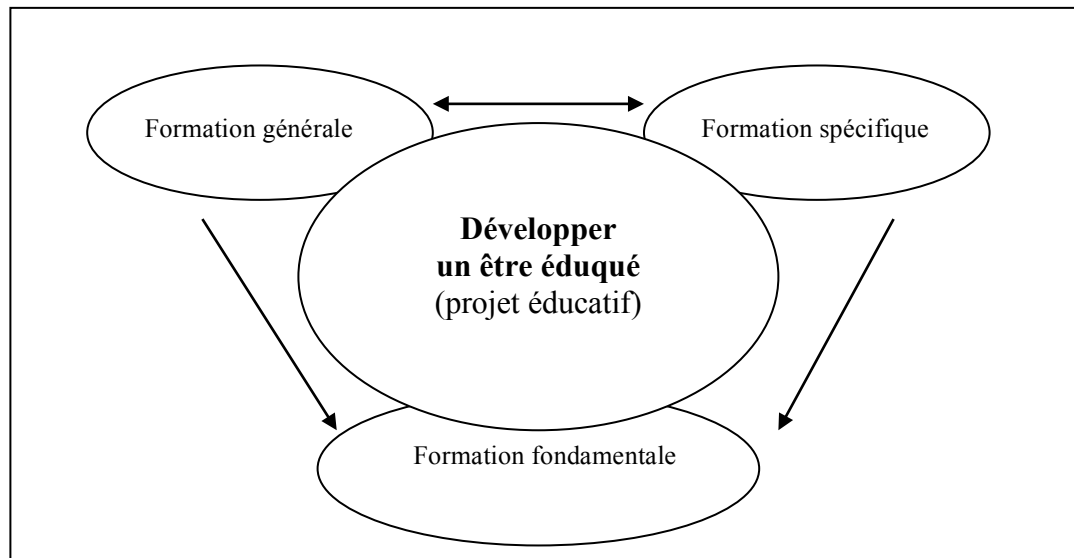
pour être compétent, l'étudiant doit mobiliser ses connaissances, il est inévitable qu'il doit en avoir acquis la maîtrise. C'est à travers l'acquisition de connaissances de toute sorte, incluant les connaissances de culture générale, que l'étudiant développera une meilleure capacité à faire preuve de jugement. Tant dans ses tâches professionnelles que dans ses agirs personnels, ce vécu collégial lui aura permis de grandir et de poursuivre un continuum d'accomplissement. Une telle perspective réitère la nécessité d'assurer à l'élève une formation fondamentale de qualité et d'éviter de verser dans une approche utilitariste.

La formation fondamentale au sein de la finalité commune

L'étudiant doit composer sa vie à partir de connaissances, d'attitudes, de valeurs, d'habiletés techniques, d'habiletés génériques qu'il acquiert dans sa famille, dans la société mais aussi à l'école, tant dans ses cours de formation générale que dans ses cours de formation spécifique. «Si l'École n'a pas le monopole de l'instruction, pas plus qu'elle n'a d'ailleurs celui de la socialisation ou de la qualification, il est clair qu'en tant qu'institution d'éducation formelle, elle est son lieu privilégié» (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996). Au cégep, cette éclosion ne sera rendue possible que dans la mesure où une synergie s'installera entre les deux composantes d'études orientées vers une même finalité.

Nous raffinons ainsi notre diagramme illustrant le concept de *finalité commune* en prenant en compte non seulement le projet éducatif mais également la formation fondamentale.

Figure 3 : Finalité du profil de sortie intégrant le projet éducatif et la formation fondamentale



2.6 L'intégration des apprentissages

Le troisième et dernier axe à prendre en compte dans le profil de sortie concerne l'intégration des apprentissages. Nous l'avons brièvement abordé précédemment, la finalité du profil de sortie doit s'inscrire dans une perspective de décloisonnement ou d'intégration des deux composantes de formation et non pas de manière juxtaposée. C'est par l'intégration de la formation générale et de la formation spécifique, à travers la formation fondamentale, que sera possible le développement de l'être éduqué.

L'intégration des apprentissages disciplinaires doit aussi être prise en compte. L'approche par compétences exige que nous préparions l'élève à faire face à des situations complexes afin qu'il puisse mobiliser ses acquis, faire preuve de jugement et ainsi savoir agir. Un programme ainsi défini suppose la complexité et impose aux enseignants d'élaborer leur cours en vue d'exercer les étudiants à l'intégration et au transfert des apprentissages. Le Conseil supérieur de l'éducation définit l'intégration comme « un processus par lequel un

élève greffe un nouveau savoir à ses savoirs antérieurs, restructure en conséquence son univers intérieur et applique à de nouvelles situations concrètes les savoirs acquis ».

L'intégration des apprentissages doit se vivre dans une perspective de continuité au sein des programmes d'études. La formulation de compétences essentielles au sein du profil de sortie devra donc être élaborée dans cette perspective. Initiée dans chacun des cours du programme, l'intégration des apprentissages trouvera sa suite logique dans l'épreuve synthèse de programme qui devra proposer à l'étudiant en fin de parcours une occasion de démontrer qu'il a intégré des apprentissages en fonction des compétences essentielles.

2.7 L'épreuve synthèse de programme

Épreuve synthèse de programme : catalyseur de sens

Rappelons que l'épreuve synthèse de programme (ÉSP) est un nouveau concept, apparu avec le Règlement sur le régime pédagogique collégial de 1993 et qu'elle a comme mandat « de vérifier l'atteinte par les étudiants de l'ensemble des objectifs et des standards déterminés pour ce programme. » (DGEC, Règlement sur le régime des études collégiales, 1993). Précisons tout de suite, qu'il ne s'agit pas de vérifier tous les objectifs du programme, un à un. Des évaluations sommatives sont administrées dans chacun des cours et jouent déjà ce rôle. Dès lors, nous sommes en mesure de nous prononcer sur la capacité de l'étudiant à maîtriser chacun des objectifs du programme qui peuvent être comparés à des pièces détachées d'un puzzle. Or, qui vérifie si l'étudiant peut assembler les pièces détachées pour construire un tout cohérent ? C'est à cet effort de synthèse que devrait nous convier l'ÉSP.

De plus, l'ÉSP est une formule privilégiée qui nous permet de clarifier ce qui est attendu de l'élève au terme de son cheminement collégial, d'où l'importance de l'associer à une finalité commune qui devient une cible indiquant la performance à atteindre au terme du parcours collégial. Si l'étudiant est informé dès son entrée au collégial des caractéristiques de cette épreuve, qui comporterait une dimension de sa formation générale autant que de sa formation spécifique, alors nous croyons qu'elle pourrait servir de catalyseur à la

construction de sens, tout au long de son cheminement scolaire. Effectivement, l'étudiant qui assistera à ses cours, avec en arrière plan ce projet synthèse, se situera déjà dans une démarche de quête de sens.

Épreuve synthèse de programme : effort de synthèse et d'intégration

Nous l'avons mentionné précédemment, l'ÉSP doit être liée à l'intégration des apprentissages. Cette position rejoint les propos de Jacques Laliberté (1995) dans un article qui s'intitule *L'épreuve synthèse de programme : gage ou facteur de l'intégration des apprentissages ?* Cette perspective se situe en continuité avec l'approche par compétences qui invite à une intégration et à une mobilisation des différents types de savoirs permettant un transfert des apprentissages dans des situations complexes. L'étudiant qui souhaite réinvestir ses apprentissages convenablement doit avoir réussi à construire un tout cohérent à partir des différents éléments de son programme de formation.

Comment élaborer une ÉSP qui suscite véritablement l'intégration et le transfert des apprentissages ? La plupart des épreuves synthèse de programme portent sur les éléments essentiels de la formation spécifique de l'élève. Nous pouvons dans un premier temps **explorer les possibilités qui conduiront au développement d'une ÉSP qui suscite l'intégration et le transfert des apprentissages de la formation spécifique, en évitant la révérification d'apprentissages morcelés et en s'assurant que l'élève peut assembler les différentes pièces du puzzle. Voilà un objectif spécifique bien modeste qui doit être perçu dans une perspective d'étapisme en vue d'aller plus loin.** Il s'agit en fait d'une étape de la démarche menant à l'ÉSP optimale.

L'ÉSP véritablement intégrée devrait mesurer chez un élève l'intégration ou le produit des deux composantes de sa formation collégiale. Comment se manifeste chez un finissant du collégial le fait d'avoir acquis une double formation ? En quoi un étudiant qui a un diplôme d'études collégiales (incluant les deux composantes de formation) se distingue-t-il d'un étudiant qui a une attestation d'études collégiales (incluant seulement la formation spécifique) ? Les écrits spécialisés demeurent silencieux face à ces questions. Nous ne

pouvons faire l'économie de cette réflexion qui est au cœur des enjeux concernant la pertinence de l'ÉSP. Nous avons introduit l'idée de l'étapisme. Peut-être qu'avec une finalité commune claire et avec l'élaboration d'activités concertées, trouverons-nous avec les enseignants des pistes éclairantes en vue d'arriver à mieux percevoir et mesurer ces manifestations. Ce questionnement sera approfondi lorsque nous évoquerons le bagage culturel en lien avec l'ÉSP.

Épreuve synthèse de programme : intégration des habiletés génériques

Plusieurs intervenants dans le réseau collégial proposent d'utiliser les habiletés génériques comme modalité favorisant l'intégration entre les deux composantes de programme et par la suite utilisent ces mêmes habiletés afin de vérifier la contribution de la composante de formation générale dans les ÉSP. Cette piste n'est pas nouvelle. Elle rejoint une certaine forme d'opérationnalisation de la formation fondamentale véhiculée dans la littérature. Rappelons que la formation fondamentale peut être définie en fonction de deux volets à savoir, un volet orienté sur le développement intégral de la personne (incluant les habiletés de pensée ou habiletés génériques) ainsi qu'un volet touchant les principes et les concepts de base des disciplines.

Plusieurs termes sont utilisés pour traduire ce concept d'habiletés génériques. Certains auteurs réfèrent aux termes habiletés transdisciplinaires (Bélanger et Simard, 1998) ou compétences transdisciplinaires (Sabri et Simard, 1996). Le cadre de référence du cégep Marie-Victorin pour l'élaboration et la mise en œuvre des épreuves synthèse de programme évoque, quant à lui, les habiletés transférables. Tout un jargon pour illustrer un même concept que les textes officiels ont plutôt repris sous la rubrique compétences transversales.

Nous proposons plutôt le terme de *compétences transversales*, pour bien montrer que leur développement doit se faire *à travers* les apprentissages des différentes matières, et que ce développement est l'affaire de tous, de tous les enseignants et enseignantes, mais aussi de l'école tout entière. (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997)

Les compétences transversales, par leur définition même, illustrent bien la notion de responsabilité partagée. Quels sont ces apprentissages qui doivent prendre forme en transversalité ? Le Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997), regroupe les compétences transversales en 4 catégories : les *compétences intellectuelles* qui stimulent et facilitent le travail de l'esprit; les *compétences méthodologiques* qui insistent sur des pratiques méthodologiques rigoureuses; les *compétences liées à la socialisation* qui se préoccupent de transmettre des valeurs favorisant la cohésion sociale; les *compétences dans le domaine de la langue* qui doivent donc être considérées à la fois comme disciplinaires et transversales et où chaque enseignant, dans sa discipline, apporte sa contribution à l'apprentissage de la langue d'enseignement.

Rappelons que pour nous, les deux composantes de programme contribuent au développement de ces habiletés. Nous considérons très réducteur de limiter la contribution de la formation générale lors de l'ÉSP à une vérification de ces habiletés. L'apport réel de la formation générale dans les programmes d'études est nettement plus riche. Il faut tout de même reconnaître qu'un avantage émane des programmes de formation conçus selon cette perspective dans la mesure où un réel travail de concertation s'amorce entre les enseignants et un partage des responsabilités communes est ouvertement discuté. La qualité de l'arrimage devient un déterminant de l'intégration de certains apprentissages, intégration qui, à son tour, ouvre la voie à l'étudiant, lui permettant de réinvestir certains acquis.

Nous retenons donc comme étape pertinente, l'arrimage des habiletés ou compétences transversales qui conduiront au développement d'une ÉSP partiellement intégrée. Cet élément constituera donc un autre objectif spécifique à viser dans le cadre de ce projet d'intervention, toujours dans une perspective d'étapisme en vue d'aller plus loin .

Épreuve synthèse de programme : bagage culturel

Au-delà des habiletés génériques, bien peu de chose ont été écrites pour susciter l'intégration des deux composantes de programme dans l'ÉSP. Pourtant, sur le plan

idéologique, si l'ÉSP vérifie des habiletés qui découlent de la formation fondamentale que les deux composantes de programmes ont contribué à développer; si l'ÉSP vérifie également l'intégration et le transfert d'un certain corpus disciplinaire de la formation spécifique; comment ne pas s'apercevoir que l'intégration du corpus disciplinaire de la formation générale n'est pas vérifiée et qu'il est fort possible que l'étudiant demeure avec des apprentissages disciplinaires cloisonnés ?

Bien sûr, dans une approche par compétences, les enseignants doivent maintenant exploiter leurs contenus dans une perspective d'intégration et de transfert des apprentissages. En classe, nous devons dépasser l'enseignement magistral et la simple acquisition de connaissances de façon à éviter le piège des apprentissages cloisonnés et à encourager la mobilisation et l'actualisation des apprentissages de l'élève. Ces principes sont tout aussi valables pour la formation générale que pour la formation spécifique. Alors pourquoi avons-nous besoin d'une ÉSP si nous comblons tous ces besoins en classe ? La réponse est fort simple : il s'agit d'une modalité obligatoire permettant de vérifier et de mesurer l'intégration des apprentissages dans le but de sanctionner les études et décerner le diplôme.

Or, nous constatons que cette vérification n'est pas faite pour le corpus disciplinaire de la formation générale. La voie des habiletés génériques, telle qu'elle est pratiquée, est insuffisante pour répondre à une telle commande.

Tous ceux qui enseignent en formation générale savent déjà que le contenu de ce qu'ils enseignent n'est pas que de la forme. Comment peut-on en effet réduire l'étude des grands classiques de la littérature à une structure de texte ou, pire encore, à l'écriture d'un français sans fautes ? Comment réduire la pensée des grands philosophes de l'histoire occidentale à une technique d'argumentation ? (Jalbert, 1999)

Dès lors, la question à se poser est la suivante : Comment se manifeste chez un finissant le fait d'avoir acquis un bagage culturel ? Ou encore, comment prendre en compte ce bagage culturel lors de l'ÉSP ?

Sous la rubrique *La détermination de l'objet de l'ÉSP*, le cadre de référence institutionnelle pour l'élaboration de l'épreuve synthèse de programme au cégep Marie-Victorin propose les modalités suivantes :

Rappelons-le : l'épreuve synthèse de programme touche le programme d'études dans son ensemble.

Quel que soit le programme, elle doit donc porter sur :

- Les éléments essentiels de la formation spécifique
- Ainsi que sur certaines habiletés transférables développées dans le cadre de la formation générale telles que : la distance critique, la capacité de se situer face à l'environnement culturel et social, la capacité de faire le bilan de ses acquis quant à son développement professionnel et personnel, la communication. Ces habiletés pourraient être modulées selon les programmes et les modalités d'évaluation envisagées.

Nous revoici sur la piste des habiletés... Or, les habiletés évoquées dans ce cadre se situent à des niveaux différents. Certaines se rapprochent davantage d'un « bagage culturel » que d'une pratique méthodologique ou d'une « technicité » de la langue. Par exemple, *la capacité de se situer face à l'environnement culturel et social* traduit, selon nous, un bagage culturel qui se distance de l'usage d'un français sans faute.

Cette piste n'est pas sans intérêt. Laliberté (1989) l'avait d'ailleurs évoquée en rappelant la réforme du curriculum à Alverno, un collège américain qui a utilisé certaines habiletés comme principe organisateur ou ligne directrice de ses programmes d'études. « Pour le personnel d'Alverno, ces habiletés constituent autant de traits distinctifs d'une bonne formation générale, autant d'attributs d'une personne bien éduquée ». Après de nombreuses réflexions et de multiples échanges, ils ont retenu huit habiletés qui, à notre point de vue, se situent aussi à des niveaux différents. Toutefois, la formulation des énoncés qui se rapprochent davantage d'un « bagage culturel » nous sera utile pour tenter de mettre en lumière les manifestations observables que nous nous efforçons de saisir. Les habiletés qu'ils ont retenues pour le collège d'Alverno sont les suivantes :

Habilité à communiquer de façon efficace en émettant ou en décodant des messages transmis par une variété de moyens écrits, technologiques, audiovisuels;

Capacité d'analyse et ce qu'elle connote comme capacité de raisonner et de penser clairement;

Habilité à résoudre des problèmes, rechercher la solution à des difficultés en tenant compte des contraintes et en ménageant une place à l'intuition et à la créativité;

Capacité d'entrer en interaction avec autrui dans des situations de personne à personne et dans des groupes de travail centrés sur l'accomplissement d'une tâche;

Facilité à formuler des jugements de valeur et à prendre des décisions autonomes, ce qui suppose que l'étudiante devienne capable de discerner des valeurs, de résoudre des conflits de valeur à travers un processus de prise de décision et en vienne à se donner un ensemble de valeurs pour sa propre vie;

Capacité de comprendre les relations entre l'individu et son environnement, compréhension qui débouche sur un engagement à travers lequel on assume ses responsabilités face à l'environnement;

Capacité de comprendre le monde contemporain dans lequel nous vivons avec les nombreux défis qu'il pose aux personnes et aux collectivités sur différents plans: économique, politique, social, etc.

Capacité de réagir aux arts: l'étudiante d'Alverno doit notamment travailler à développer sa sensibilité esthétique et apprendre à percevoir, analyser, évaluer les diverses formes que peut prendre l'expression artistique

Parmi les habiletés évoquées, nous retrouvons certaines habiletés plus « utilitaires » qui sont exploitées d'office par les deux composantes de programme. Toutefois, il est possible de distinguer certains traits plus spécifiques à la formation générale.

En 1999, lors de certains échanges avec Yves Jalbert (à cette époque, professeur de philosophie au cégep Marie-Victorin), nous avons cherché dans la formation générale non pas ce qu'elle a de générique, mais justement ce qu'elle a de spécifique (ce que chaque discipline de la formation générale a de spécifique) pour contribuer au développement de la personne et du citoyen et pas seulement au travailleur productif. Nous avons tenté de saisir l'apport de la philosophie dans un programme technique. Notre but ultime était de trouver comment nous pourrions prendre en compte la philosophie dans une ÉSP. Mon collègue et moi-même étions tous les deux vigilants et alertes afin de ne pas restreindre la formation générale à un rôle utilitaire, au service de la formation spécifique...

Notre exercice nous a conduit sur la piste de l'esprit critique que nous avons formulé en terme de *capacité de mise à distance de la personne face à ses propres valeurs* ou

croyances. Diverses questions philosophiques significantes pour l'étudiant peuvent émerger, dans un programme donné, pour lui permettre de se développer dans cette perspective. De plus, cette capacité peut se manifester dans un contexte d'ÉSP où l'étudiant est appelé à faire une présentation orale (colloque, forum de discussion, etc.). Or, le plus intéressant est que le finissant capable de reconnaître que d'autres que lui peuvent avoir une façon différente de la sienne de juger de certains faits vient d'enrichir son bagage culturel et devient du même coup, un meilleur technicien, ou thérapeute, ou intervenant ...

Notre projet d'intervention tentera d'**explorer les possibilités qui conduiront au développement d'une ÉSP visant une intégration optimale des deux composantes de programme, en s'adressant au bagage culturel de l'élève. Voilà un objectif spécifique de calibre olympique !**

2.8 Continuum d'apprentissage

Il va de soi que tous les enseignants devront s'attarder à aider les étudiants à mieux comprendre le sens de leur formation. Une ÉSP qui intègre les deux composantes de formation représente un fil conducteur qui peut faciliter leur travail de concertation à cet effet.

Il va falloir, et de façon explicite, concevoir et mettre en œuvre une variété de moyens susceptibles d'aider les élèves à intégrer leurs apprentissages tout au long de leur cursus collégial, de manière à ce qu'ils soient bien préparés pour l'ÉSP qui ne sera, en l'occurrence, que l'aboutissant normal d'une démarche enracinée dans tout ce qui aura précédé l'administration de cette épreuve. (Laliberté, 1995)

L'enjeu d'envergure est non seulement de traduire en termes clairs cette tâche significative et intégrative à laquelle doit parvenir l'étudiant en fin de parcours, mais également de **s'assurer que les enseignants se préoccupent de faire cheminer l'étudiant tout au long de son parcours collégial**, dans cette même perspective. Un lien étroit doit exister entre enseignement, apprentissage et évaluation.

Dès le début de sa formation, il faudra informer l'étudiant du but de l'ÉSP, des éléments essentiels du profil de sortie, de la description de la tâche à réaliser, des étapes et de la démarche nécessaire, des conditions d'admission et des modalités d'évaluation, des critères d'évaluation et des conditions de reprise. La préparation de l'étudiant devra se faire de façon graduelle afin de lui permettre de développer les habiletés requises.

L'ÉSP doit être le reflet de ce que l'élève a vraiment eu l'occasion d'apprendre tout au long de sa formation. Des mesures transitoires doivent être mises en place pour pallier les écarts entre le nouveau scénario d'ÉSP et l'accompagnement réel des élèves.

En conclusion, notre projet de recherche appliquée veut relever le défi de développer, avec la participation du personnel enseignant, une épreuve synthèse de programme qui prend en compte les deux composantes d'un programme d'étude tout en étant riche de sens pour l'élève et en l'aidant à saisir davantage les enjeux de sa formation générale et de sa formation spécifique dans un tout cohérent et intégré.

Comme le faisait mention la Commission des états généraux, dans l'exposé de la situation (1996), « Une juxtaposition d'apprentissages, ce n'est pas encore une formation. Il y manque l'essentiel de la culture, les liens entre les acquis scolaires, leur synthèse, leur sens. »

Ces mesures, qui n'ont pas la présomption de changer les statistiques en matière de réussite et de diplomation, se veulent néanmoins des passerelles facilitant un arrimage entre la formation générale et la formation spécifique. De plus, elles proposeront des éléments de solutions pour résoudre le problème qui se vit dans le cégep en lien avec les épreuves synthèse de programme.

2.9 Les objectifs du projet

Objectif général

Avec la participation du personnel enseignant, développer une épreuve synthèse de programme qui prend en compte, de façon optimale, les deux composantes d'un programme d'études au cégep Marie-Victorin.

Objectifs spécifiques

Chacun des objectifs spécifiques associés à notre projet de recherche appliquée représente une étape de la démarche qui mène à une épreuve synthèse de programme optimale. Ces objectifs spécifiques se traduisent ainsi :

- Formuler une finalité intégrée dans un profil de sortie, finalité qui devient la cible du programme à partir de laquelle peut s'élaborer l'épreuve synthèse de programme.
- Explorer et développer un scénario d'ÉSP qui suscite l'intégration et le transfert des apprentissages de la formation spécifique.
- Explorer, développer et enrichir le scénario d'ÉSP en tenant compte des habiletés génériques et méthodologiques afin de permettre une intégration partielle des deux composantes de programmes.
- Explorer, développer et enrichir le scénario d'ÉSP en s'adressant au bagage culturel de l'élève afin de permettre une intégration optimale des deux composantes de programmes.
- Prévoir des modalités d'opérationnalisation graduelles en s'assurant que l'ÉSP s'inscrit en continuité avec la formation dispensée à l'étudiant. Les cours d'un programme, tant en formation spécifique qu'en formation générale, devront véhiculer les idées retenues pour l'épreuve synthèse de programme pour permettre à l'élève de cheminer.

3. Méthodologie

3.1 Description de la démarche méthodologique

Pôle épistémologique

Rappelons que notre projet s'inscrit dans le cadre d'un projet d'intervention et que le but fondamental de cette recherche est de développer un outil d'intervention qui répond vraiment aux besoins des praticiens du cégep Marie-Victorin. Pour ce faire, il est important et même incontournable de prendre en considération le point de vue des gens du milieu, leur expertise et leur vécu. Le projet comporte donc une dimension qualitative importante nécessitant de l'ouverture de notre part afin de solliciter et de considérer toute proposition, toute idée ou toute piste pouvant émerger des participants en cours de route.

Partageant le même milieu de travail que les participants, nous avons le privilège de pouvoir effectuer facilement un travail de terrain. La proximité avec les participants facilite les échanges et nous positionne en quelque sorte dans une posture phénoménologique afin de bien comprendre leur point de vue.

Toutefois, signalons que le projet comporte une première phase exploratoire qui propose certaines hypothèses aux participants. Nous souhaitons vérifier si les gens du milieu considèrent ces pistes pertinentes et applicables. Nous accueillerons également toute nouvelle piste de solution ou alternative proposée par les participants, ce qui fait en sorte que les hypothèses ne sont pas toutes prédéterminées. Néanmoins, certaines questions plus fermées sont adressées aux participants en vue d'obtenir certains éléments de réponse spécifiques.

Somme toute, notre démarche se rapproche davantage d'une méthodologie qualitative.

Pôle théorique

Contexte de la découverte ou contexte de la preuve ? Dans un premier temps, signalons que notre question de recherche est inédite. À l'heure actuelle, peu de gens ont réfléchi à l'ÉSP dans la perspective qui nous intéresse. Il est donc difficile de solliciter directement les gens du milieu afin de faire émerger des pratiques existantes pertinentes ou des pistes de solution longuement mûries. Elles n'existent pas.

La revue de littérature, le survol des pratiques du milieu et du réseau, les nombreuses réflexions que nous avons approfondies en élaborant la problématique et le cadre conceptuel de ce projet de même que notre expérience de travail à titre d'enseignante et de conseillère pédagogique au cégep Marie-Victorin, nous ont permis de formuler certaines propositions concrètes quant à des finalités intégrées et des scénarios possibles d'ÉSP qui combinent la formation générale et la formation spécifique.

Il est vrai que les hypothèses de départ suggèrent des pistes qui pourraient s'avérer valables (contexte de la preuve). Par contre, ce matériel de départ constitue également un élément déclencheur qui peut être fort intéressant afin de susciter la réflexion chez les participants et leur permettre de générer des idées nouvelles (contexte de la découverte). Ces idées peuvent même être supérieures aux pistes émises initialement. Le **contexte de la découverte** ajoute une dimension qualitative plus proche de la nature même de notre projet et des besoins des praticiens, même si au départ nous effectuons certaines vérifications qui s'apparentent à un contexte de la preuve.

Un élément précieux de notre démarche méthodologique est l'analyse concomitante des données tout au long du processus de la collecte des données en vue d'orienter, au fur et à mesure, les choix méthodologiques subséquents en fonction du point de vue des praticiens. Ainsi, l'analyse des données à la suite de notre première phase vérificatoire permettra de déterminer avec précision les modalités de la deuxième vague de collecte de données afin d'approfondir notre objet de recherche.

Nous utiliserons différentes approches, tantôt fermées et tantôt ouvertes. Ces approches se situent le long d'un continuum qui cherche à conjuguer le qualitatif et le quantitatif.

Un extrait du volume de Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1995) illustre les caractéristiques du continuum qualitatif à l'intérieur duquel s'inscriront les différentes techniques que nous utiliserons.

Approches fermées	Approches ouvertes
au contexte de l'objet	au contexte de l'objet
« exclusives »	« inclusives »
Contexte de la preuve	Contexte de la découverte

Continuum des approches par rapport au contexte théorique et à l'observation du contexte de l'objet (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1995)

Pôle technique

Les participants à ce projet

Les participants à ce projet sont des enseignants du cégep Marie-Victorin. Ils constituent un groupe d'experts sélectionnés parmi le personnel enseignant à partir de caractéristiques et de critères spécifiques. Afin d'obtenir une large représentativité, nous avons recruté des enseignants en formation générale et des enseignants en formation spécifique.

En formation générale, nous avons choisi un représentant par discipline ce qui implique un enseignant en langue d'enseignement et littérature (français), un enseignant en philosophie, un enseignant en langue seconde (anglais), un enseignant en éducation physique de même qu'un enseignant en formation complémentaire.

En formation spécifique, il y a deux secteurs de formation : le secteur technique et le secteur préuniversitaire. Nous avons retenu des professeurs de chaque secteur. Le cégep Marie-Victorin compte 14 programmes, alors nous avons ciblé un représentant pour chacun des programmes. Au total le nombre de participants s'élève à 19 et traduit bien la diversité du contexte local en terme de ressources enseignantes.

Les programmes et les disciplines sollicités sont représentés dans le tableau qui suit.

Programmes de la Formation Technique	Programmes de la Formation Préuniversitaire	Disciplines de la Formation Générale
Commercialisation de la mode	Arts plastiques	Langue d'enseignement et littérature
Design de mode	Arts et lettres	Langue seconde
Design d'intérieur	Musique	Philosophie
Gestion de la production du vêtement	Sciences de la nature	Éducation physique
Graphisme	Sciences humaines	Cours complémentaires
Éducation à l'enfance		
Éducation spécialisée		
Réadaptation physique		
Travail social		

Outre le programme ou la composante de programme auquel est rattaché l'enseignant, d'autres critères de sélection ont été retenus afin de cibler judicieusement les experts :

- la participation à l'élaboration ou à l'implantation d'un nouveau programme;
- la compréhension de l'approche par compétences;
- la connaissance du profil de sortie de même que du scénario d'ÉSP retenu jusqu'à présent pour leurs étudiants;
- une certaine implication et une expertise des principaux dossiers institutionnels.

Ajoutons que les participants demeurent volontaires et peuvent se retirer en tout temps du processus de recherche.

Les étapes de la collecte de données

Notre démarche méthodologique se caractérise par deux étapes principales de collecte de données. Dans un premier temps, nous avons effectué une **enquête auprès d'experts locaux par le biais d'un questionnaire**. Dans un deuxième temps, nous avons procédé à quelques **entretiens semi-dirigés**. Ces entretiens ont permis d'approfondir les idées évoquées par certains participants dans les questionnaires et également d'éclaircir certaines interrogations suscitées par les commentaires inscrits dans les questionnaires. D'autre part, tout au long de cette réflexion qui a duré 4 ans, nous avons expérimenté différentes formules auprès des étudiants de Techniques de réadaptation physique afin de contextualiser les éléments du projet. **L'observation participante** nous a permis d'en apprécier les forces et les limites.

➤ **Étape 1 : enquête auprès d'experts locaux par le biais d'un questionnaire**

Le but de l'enquête est de vérifier auprès d'enseignants experts différentes finalités intégrées et différents scénarios d'épreuve synthèse de programme par l'entremise d'un questionnaire comportant des questions fermées et des questions ouvertes. Les experts ont dû se prononcer en fonction de certains critères d'évaluation (pertinence et applicabilité) en utilisant une échelle de réponse. Nous les avons également invités à justifier leurs réponses par l'entremise d'un bref commentaire de même qu'à ajouter tout élément additionnel ou toute proposition additionnelle qu'ils croyaient pertinents.

La conception du questionnaire a nécessité beaucoup de travail. Les propositions concrètes qui sont documentées sont le fruit de nos réflexions et l'aboutissement d'un travail de longue haleine, prenant en considération certaines expérimentations qui ont été effectuées au cours des dernières années en Techniques de réadaptation physique.

Mentionnons que nous avons validé le questionnaire avant de l'utiliser. Une enseignante et une conseillère pédagogique du cégep Marie-Victorin ont ainsi vérifié la clarté des énoncés du questionnaire. Certaines lacunes ont été signalées par ces deux intervenantes ce qui nous a permis d'apporter des correctifs au questionnaire en vue de faciliter sa compréhension. Le questionnaire qui a servi à la collecte des données est présenté à l'annexe B.

Les questionnaires ont été distribués individuellement à chacun des enseignants experts dans le collège afin de bien expliquer les buts de la recherche et de répondre aux interrogations que pouvait susciter le projet en soi. Des consignes écrites et verbales ont été clairement énoncées. Les répondants ont eu un mois pour compléter le questionnaire et le retourner. Nous avons obtenu le consentement écrit des participants afin de pouvoir utiliser les résultats pour les fins de cette recherche. Nous leur avons assuré que les données seraient utilisées en respectant leur confidentialité.

Les données ont ensuite été analysées et compilées à la verticale (pour chaque personne) de même qu'à l'horizontale (à travers le groupe) afin de dégager des constantes ou des caractéristiques communes. L'analyse des données nous a également permis de déterminer quels sont les participants qui semblent avoir des idées alternatives et qui devraient être rencontrés dans le cadre d'un entretien individuel semi-dirigé afin d'approfondir la réflexion.

➤ **Étape 2 : entretiens individuels semi-dirigés**

L'entretien individuel semi-dirigé est fort intéressant pour approfondir, développer et innover. L'ÉSP est un thème d'actualité au collégial. Les enseignants sont encore à construire leur propre représentation par rapport à cette exigence de la réforme, du moins en ce qui concerne la perspective d'y intégrer la formation générale. L'entretien permet une participation active de l'intervieweur afin d'élaborer un processus commun de construction de sens avec le participant. Autrement dit, il s'agit de soutenir le participant par le dialogue et le

faire cheminer dans sa réflexion. Notre accompagnement lui permettra d'aller plus loin et ainsi d'approfondir certaines idées. La recherche de compréhension et de sens demeure au cœur de cet entretien.

Nous n'avons pas procédé systématiquement à des entretiens individuels auprès de chaque participant. Nous avons plutôt repéré, dans les questions ouvertes de notre questionnaire d'enquête, les participants ayant des alternatives à proposer.

L'analyse des données aux étapes 1 et 2 nous a permis de dégager certaines avenues intéressantes. À partir du point de vue des participants, un "prototype" de démarche menant à une ÉSP alliant formation générale et formation spécifique a été esquissé. Ce prototype sera explicité en détail au chapitre 4 qui porte sur l'interprétation des données.

➤ **Étape concomitante : l'expérimentation en Techniques de réadaptation physique**

Certaines formules ont été expérimentées sur le terrain avec les étudiants du programme de Techniques de réadaptation physique afin d'alimenter et de raffiner notre réflexion. Cette dimension rejoint davantage la composante de recherche sur le terrain. Les activités ont été réalisées dans une perspective d'évaluation formative compte tenu de la réflexion à poursuivre. **L'observation participante** a été avantageusement exploitée à ce moment afin d'évaluer les résultats. La rédaction de quelques notes synthèse, par la chercheure, a été utile afin de noter les difficultés rencontrées, les succès et quelques témoignages entendus sur le terrain.

Pôle morphologique

Le pôle morphologique consiste à présenter les données, les organiser, les interpréter et rédiger le rapport. Certains concepts décrits initialement dans le cadre de référence ont évolué en cours de route. Ils trouveront leur plein sens aux sections *Interprétation des données* et *Conclusion*.

Nous présenterons certains éléments d'analyse sous forme de tableaux illustrant les données quantifiables. Nous traduirons également avec le plus de fidélité possible les données qualitatives recueillies auprès des participants. Pour ce faire, le recours au "verbatim" s'avère précieux.

3.2 Calendrier des travaux

Des ajustements ont dû être apportés dans le calendrier des travaux afin d'assurer un travail de qualité. Certaines opérations ont nécessité plus de temps que ce qui était prévu initialement. Nous avons choisi d'allonger certains délais afin d'obtenir un portrait plus clair de la situation.

Nous vous présentons notre démarche méthodologique révisée :

Dates	Étapes du Plan d'intervention
Printemps 2002	Élaboration du questionnaire
Automne 2002	Choix des experts et obtention de leur consentement; Distribution des questionnaires pour la collecte des données.
Hiver 2003	Compilation des questionnaires; Analyse, condensation et organisation des données; Planification de quelques entretiens individuels semi-dirigés.
Été / automne 2003	Réalisation des entretiens individuels semi-dirigés.
Automne 2003	Analyse, condensation et organisation des données; Interprétation des données; Esquisse d'une démarche "prototype" menant à une ÉSP intégrée;
2000 à 2004	Expérimentation d'activités combinant les 2 composantes de programme en Techniques de réadaptation
Hiver 2004	Rédaction du rapport

4. Interprétation des données

Dans un premier temps, rappelons que la première étape de collecte des données consistait à effectuer une enquête par l'entremise d'un questionnaire. Nous avons demandé aux participants de bien vouloir compléter notre questionnaire qui était somme toute assez volumineux et requérait, de la part des participants, temps et réflexion. Parmi les dix-neuf enseignants sollicités, dix-sept répondants ont complété le questionnaire tel que demandé, à l'automne 2002. Deux enseignants provenant de différents secteurs n'ont pas retourné le questionnaire complété, faute de temps. Ils nous ont toutefois informé qu'ils demeuraient disponibles pour des entrevues individuelles si nécessaires. Rappelons que le questionnaire est présenté à l'annexe B.

Cette première collecte de données s'est avérée fort enrichissante. Toutefois, nous avons cru bon de procéder à quelques entretiens individuels semi-dirigés afin d'approfondir certains aspects ayant suscité des questionnements de notre part lors de l'analyse des questionnaires. De plus, nous avons profité de cette occasion pour vérifier si les participants étaient favorables aux orientations que nous avons prises à la suite des réflexions rendues possibles par la richesse des commentaires qualitatifs inscrits dans les questionnaires. En terminant, ajoutons que nous avons effectué trois entretiens individuels d'une durée de 60 minutes chacun. Bien que ces rencontres soient toujours stimulantes et intéressantes, la saturation des données nous a permis de répondre à nos questions et nous n'avons pas jugé nécessaire d'ajouter d'autres entrevues.

4.1 Validation des prémisses

Avant même de construire une structure, quelle qu'elle soit, il faut en assurer des fondations solides sur lesquelles s'appuyer par la suite, tout au long du processus. De fait, il nous est apparu important de **valider nos prémisses** de départ en tant que chercheure avec celle des répondants, compte tenu que ce projet se situe dans une perspective de développement.

Les prémisses de départ sont les suivantes :

- Un programme collégial doit non seulement préparer l'étudiant pour l'université ou le marché du travail, mais également favoriser le développement de la personne et du citoyen qui vit en société.
- Le développement intégral de la personne (développement cognitif, affectif, social, moral, physique...) doit faire partie intégrante des programmes du collégial qui sont définis en fonction de l'approche par compétences.
- Ce sont les deux composantes de programme (formation générale et formation spécifique) qui contribuent au développement intégral de la personne.

L'analyse des questionnaires nous permet de constater que **les répondants sont en accord** avec les prémisses de ce projet (Voir le tableau à la page suivante). C'est dans une très forte proportion qu'ils valident nos orientations quant à la forme que devrait prendre l'approche par compétences au collégial. Les résultats sont très convaincants. Les enseignants experts du cégep Marie-Victorin affirment d'une même voix que les programmes d'études doivent favoriser le développement intégral de la personne. Ainsi, l'approche par compétences doit être exploitée de manière à stimuler ce déploiement se distanciant du même coup d'une application réductrice et utilitariste du concept de compétence. De plus, très peu de répondants croient qu'il incombe à une seule composante (que ce soit la formation générale ou la formation spécifique) de favoriser le développement global de la personne. L'idée que ce terrain est partagé par les deux composantes des programmes est assez consensuelle. Un seul enseignant, provenant du secteur de la formation générale, est légèrement en désaccord avec cet élément.

Il en ressort que l'ensemble des répondants ont une vision de l'éducation collégiale qui est conforme aux grandes orientations qui ont prévalu tout au long de l'élaboration de ce

projet. La compilation des questionnaires sur ces questions est présentée dans le tableau qui suit :

Êtes-vous d' accord pour affirmer qu'un programme collégial doit non seulement préparer l'étudiant pour l'université ou le marché du travail, mais également favoriser le développement de la personne et du citoyen qui vit en société.	Total accord	Moyen accord	Léger accord	Léger désacc.	Moyen désacc.	Total désacc.
	17	0	0	0	0	0
Êtes-vous d' accord pour qu'on intègre le développement intégral de la personne (développement cognitif, affectif, social, moral, physique...) dans les programmes du collégial qui sont définis en fonction de l'approche par compétences.	Total accord	Moyen accord	Léger accord	Léger désacc.	Moyen désacc.	Total désacc.
	16	1	0	0	0	0
Êtes-vous d' accord pour affirmer que ce sont les deux composantes de programme (formation générale et formation spécifique) qui contribuent au développement intégral de la personne.	Total accord	Moyen accord	Léger accord	Léger désacc.	Moyen désacc.	Total désacc.
	13	1	2	1	0	0

Ces prémisses ont également été vérifiées auprès des enseignants qui ont participé aux entretiens complémentaires. Ils étaient entièrement en accord avec ces propos.

4.2 Finalité intégrée combinant la formation générale et la formation spécifique

Schéma du concept de finalité intégrée

Le concept de finalité intégrée n'existe pas actuellement de façon explicite dans les programmes d'études au collégial. Pour nous, il s'agit d'une étape préalable au développement d'une épreuve synthèse de programme alliant la formation générale et la formation spécifique. Comme le disait si bien Montaigne : *À qui prend la mer sans décider de son port de destination, le vent n'est jamais favorable.*

Dans les questionnaires, nous avons donc élaboré trois schémas distincts qui proposent aux participants des avenues de ***finalité intégrée***. Les propositions détaillées sont documentées dans le questionnaire d'enquête à l'annexe B aux pages 4, 5 et 6.

La majorité des répondants ont réagi assez positivement aux différentes suggestions émises. Quelques réserves ont néanmoins été exprimées dans les questionnaires. Ces commentaires, formulés par certains participants, ont grandement alimenté nos réflexions et ont permis de bonifier les idées esquissées au départ.

Pour chacune des finalités explorées, nous donnerons un bref aperçu des éléments clés puis nous présenterons les résultats obtenus dans les questionnaires. Quelques extraits provenant des questionnaires ont été intégrés au texte afin de traduire le plus fidèlement possible l'opinion des répondants.

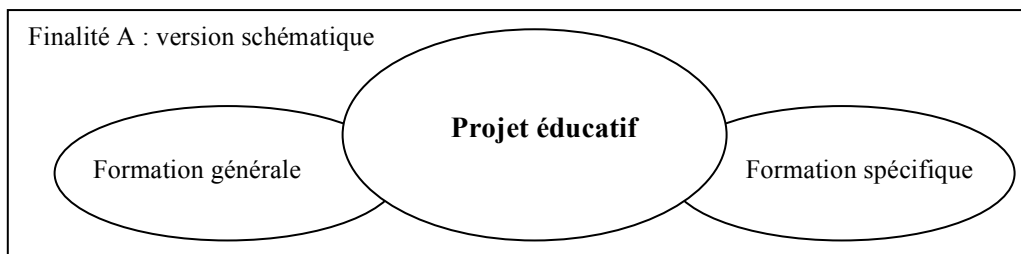
Par la suite, nous présenterons une version révisée et bonifiée du schéma représentant le concept de *finalité intégrée*. Cette nouvelle version a été présentée aux participants lors des entretiens semi-dirigés.

Finalité A

Nous postulons que le **projet éducatif** du cégep est un lieu qui peut permettre une convergence entre la formation générale et la formation spécifique. Nous avons proposé qu'il soit au cœur de la finalité des programmes d'études dans les profils de sortie.

Rappelons les grandes lignes du projet éducatif à Marie-Victorin :

- L'ouverture aux savoirs
- La découverte d'autrui et du monde
- Le développement de sa personnalité



Compilation des questionnaires	Total accord	Moyen accord	Léger accord	Léger désacc.	Moyen désacc.	Total désacc.
Finalité A : version schématique	7	1	3	1	3	2

Onze participants sur dix-sept sont en faveur d'associer le projet éducatif à une finalité commune des deux composantes d'un programme. L'encadré qui suit présente quelques commentaires favorables, extraits des questionnaires.

EXTRAITS DES QUESTIONNAIRES : Commentaires favorables à la finalité A

« Ici, le projet éducatif est comme un horizon, une idée régulatrice qui, dans les faits, ouvre le spécifique à une dimension culturelle. » (Q12-P4-2.1)

« La finalité A peut nous servir comme beau tremplin et peut envelopper les deux secteurs du collège, c'est-à-dire, la formation générale et la formation spécifique. » (Q13-P4-2.1)

Toutefois, certains commentaires plus divergents méritent une attention tout aussi soutenue afin de pousser notre réflexion plus loin. À cet effet, nous avons retenu deux problématiques soulevées par les répondants qui sont plutôt en désaccord avec notre proposition.

Premièrement, pour plusieurs enseignants, le projet éducatif est davantage associé à une toile de fond, à un fondement, à un environnement global plutôt qu'à une cible à atteindre. Il ne s'agit donc pas de l'éliminer de la réflexion en lien avec la finalité d'un programme mais de le recadrer.

Deuxièmement, d'autres commentaires s'en prennent à la représentation schématique proposée. Selon eux, le schéma traduit mal la synergie et les concepts d'harmonisation des deux composantes de programme que nous souhaitons mettre en évidence. Ces commentaires sont présentés dans les deux encadrés qui suivent.

EXTRAITS DES QUESTIONNAIRES : Commentaires en désaccord avec la finalité A

« Le projet éducatif est à la base de la formation, des valeurs à véhiculer au niveau de la formation générale et spécifique mais il ne représente pas la finalité d'un programme selon moi bien qu'il contribue grandement à l'atteinte de cette finalité. » (Q1-P4-2.1).

« Je crois que le projet éducatif devrait inspirer les différentes formations et non en être la cible – comme une toile de fond. » (Q14-P4-2.1)

« À mon avis, le projet éducatif fait appel à des compétences transversales et devrait plutôt englober la formation générale et spécifique » (Q8-P4-2.1)

EXTRAITS DES QUESTIONNAIRES : Commentaires en désaccord avec le schéma de la finalité A

« Ce schéma ne montre pas les transferts qui peuvent s'établir entre la formation générale et la formation spécifique » (Q4-P4-2.1)

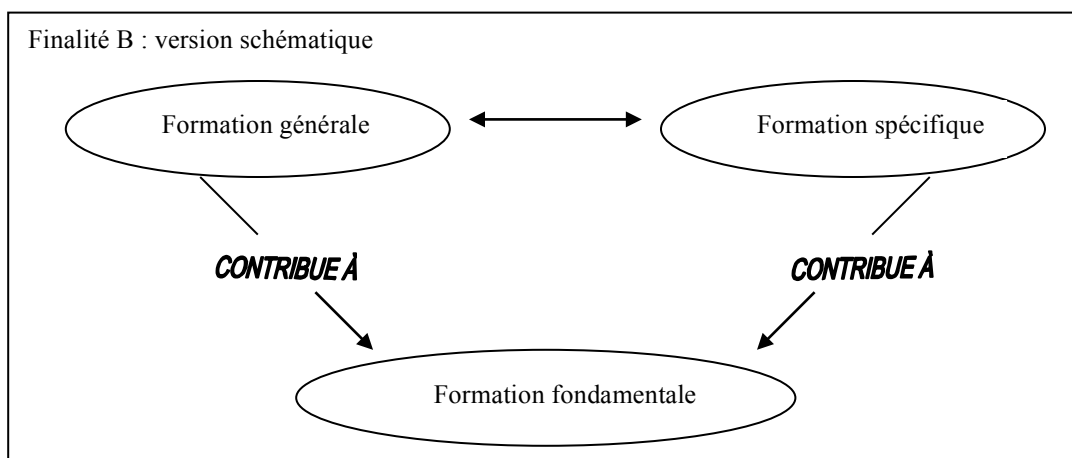
« Ce schéma ne traduit pas le profil du finissant. La formation générale et la formation spécifique sont trop peu mises en évidence » (Q2-P4-2.1)

« Le schéma ne révèle pas la proportion relative à accorder au projet éducatif. Il semble un peu plaqué sur la formation. » (Q3- P4-2.1)

Ces opinions émergent des conceptions mêmes des participants qui, rappelons-le, sont des intervenants de première ligne à Marie-Victorin en classe, auprès des jeunes. Il importe de considérer leur point de vue et d'ajuster notre concept de *finalité intégrée* afin qu'il soit le plus représentatif possible du « terreau » Marie-Victorin. La version révisée qui sera présentée un peu plus loin dans le document, prend en considération ces éléments.

Finalité B

La finalité B est une deuxième avenue que nous avons explorée dans les questionnaires avec les participants. Nous sommes partis du postulat suivant : la formation fondamentale est une formation qui caractérise l'enseignement collégial. Il s'agit du prolongement de la formation générale de base acquise au primaire et au secondaire. Elle contribue à la fois au développement intégral de la personne sous toutes ses dimensions (intellectuelle, affective, morale, ...), ainsi qu'à faire acquérir les concepts et les principes de base des disciplines et des savoir-faire qui figurent au programme de l'étudiant.



Compilation des questionnaires	Total accord	Moyen accord	Léger accord	Léger désacc.	Moyen désacc.	Total désacc.
Finalité B : version schématique	5	6	4	0	1	1

Quinze participants sur dix-sept sont positifs quant à l'idée d'associer le concept de formation fondamentale à celui de finalité intégrée. Ce pourcentage est plus élevé que pour la finalité A. Toutefois, bien que la plupart soient favorables à cette avenue, de nombreux commentaires ont été rapportés par les répondants afin de nuancer leurs points de vue. Encore une fois, si nous souhaitons développer une mesure afin qu'elle puisse prendre racine au cégep Marie-Victorin, il importe de considérer l'opinion des participants et d'ajuster notre tir

à la lumière de leurs commentaires. Nous pouvons rassembler les éléments clés autour de deux idées principales: la représentation schématique inadéquate et les limites associées à la formation fondamentale en tant que finalité. Les extraits présentés dans l'encadré qui suit permettent de mieux saisir ces points de vue.

EXTRAITS DES QUESTIONNAIRES : commentaires en désaccord avec la finalité B

« Il m'apparaît que toutes les flèches devraient se présenter dans les deux sens. Le transfert des compétences acquises durant l'enfance et l'adolescence alimentent la formation générale et spécifique à mon avis » (Q4-P5-2.2)

« Le modèle qui nous est offert ici souffre, il me semble, d'une absence de dialogue entre la formation spécifique et la formation générale, dialogue essentiel, selon moi, à l'atteinte d'une formation fondamentale » (Q16-P5-2.2)

« La formation fondamentale est sous-jacente ou un produit des formations générales et spécifiques et je ne saisis pas très bien la façon dont son rôle est représenté dans les propositions formulées ici. »(Q8-P7-2.4)

« Dans ce schéma, il manque le projet éducatif. Aussi, je crois qu'au secteur technique, il y a plus que la formation fondamentale. L'étudiant doit maîtriser plus que les concepts. » (Q2-P5-2.2)

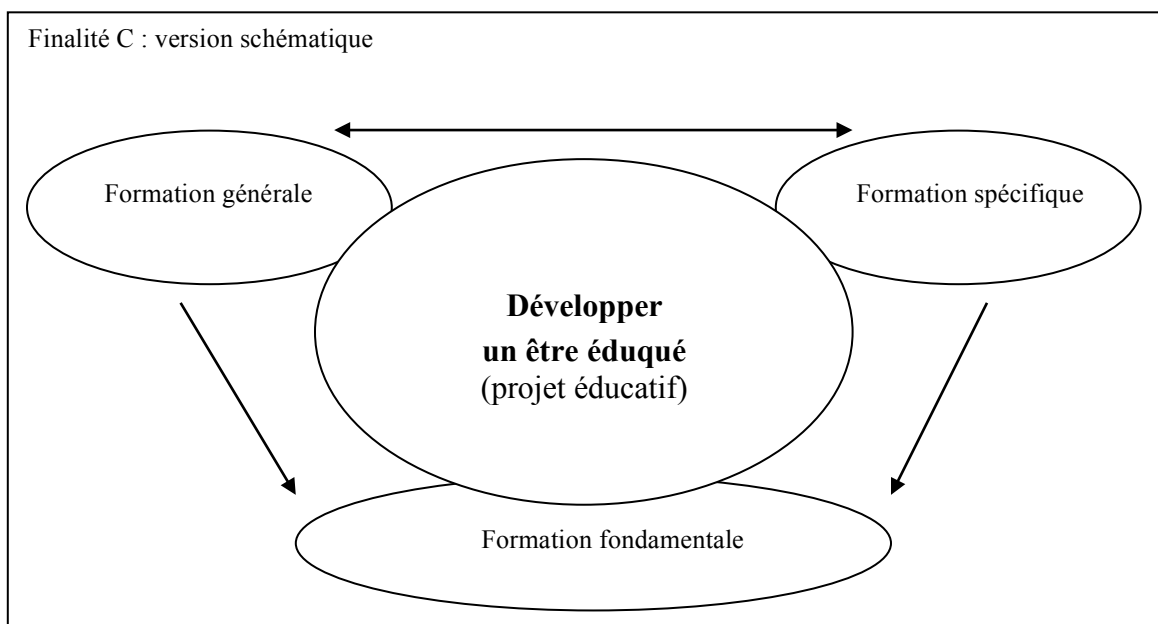
« « Formation fondamentale » seems adequate, but just adequate. The connotation for me is « back to basics » or a basic education that is essential, but does not necessarily surpass itself. » (Q13-P5-2.2)

« Autant j'adhère à l'idée que la formation générale contribue à la formation fondamentale autant je crois que la formation spécifique dans les programmes professionnels me semble moins axée vers cette formation fondamentale. Par ailleurs, la formation spécifique des programmes préuniversitaires contribue tout autant à la formation fondamentale que la formation générale. » (Q17-P5-2.2)

Ces éléments représentent des aspects forts pertinents qui seront pris en considération lorsque nous proposerons la version révisée du concept de *finalité intégrée*.

Finalité C

Nous avons proposé, cette fois, une finalité intégrée qui s'appuie sur la formation fondamentale à laquelle participe les deux composantes de programme et qui converge vers le projet éducatif. Nous empruntons le terme « un être éduqué », concept élaboré par Legendre¹, pour regrouper les différentes dimensions associées à notre projet éducatif en une « macro » dimension.



Compilation des questionnaires	Total accord	Moyen accord	Léger accord	Léger désacc.	Moyen désacc.	Total désacc.
Finalité C : version schématique Cette proposition intègre la finalité A et la finalité B de même que le concept de « l'Être éduqué »	7	6	2	0	2	0

Quinze des dix-sept répondants sont en accord avec la finalité C et ce, de façon plus catégorique que pour la finalité B. Encore une fois, plusieurs commentaires additionnels ont

¹ Legendre, Renald. 1995. *Entre l'angoisse et le rêve*. Montréal : Guérin; Paris : Eska.

été formulés par les répondants relativement à ce concept de finalité intégrée. Il ressort que la plupart d'entre eux adhèrent aux principes de base à savoir d'associer la formation fondamentale, le développement intégral et le projet éducatif du collègue à la notion de finalité intégrée. Voici quelques extraits provenant des questionnaires :

EXTRAITS DES QUESTIONNAIRES : finalité C

« Il me semble que cette conception met en lumière l'objectif commun qui est rassembleur, ça veut dire développer toutes les dimensions chez l'étudiant (un être éduqué). » (Q9-P6-2.3)

« En théorie nous ne pouvons qu'être en accord avec une telle finalité. En pratique, il reste à voir son applicabilité et les moyens à prendre pour y arriver. C'est justement là que résident les difficultés. » (Q10-P6-2.3)

« Je suis relativement en accord avec le principe, mais le schéma me paraît un peu trop juxtaposer des éléments sans faire sentir la dynamique » (Q3-P6-2.3)

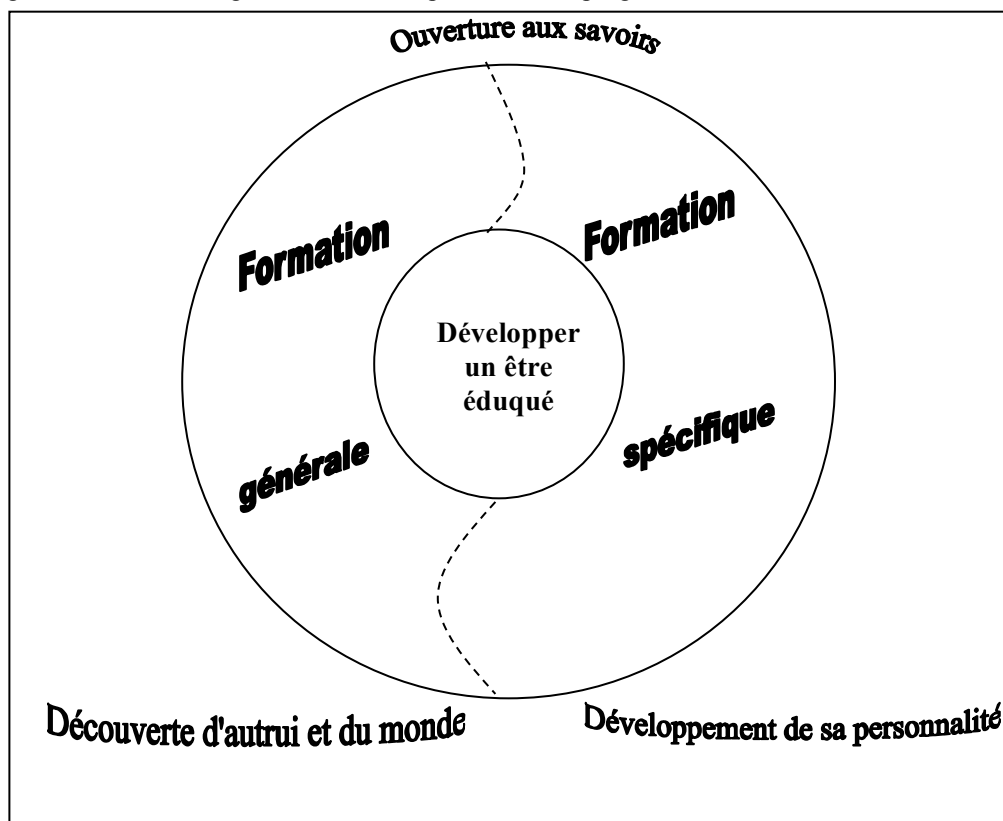
« La formation générale et la formation spécifique s'appuient sur la formation fondamentale et le projet éducatif (l'être éduqué). La distinction entre formation générale, fondamentale et le projet éducatif n'est pas claire. » (Q1-P6-2.3)

« À mon avis, la formation fondamentale et le projet éducatif touche à une philosophie de formation qui devrait « inspirer » les différents volets d'un programme et assurer sa cohérence. » (Q14-P7-2.4)

Finalité intégrée révisée

Dans l'ensemble, nous pouvons affirmer que l'orientation et l'idéologie que nous cherchons à véhiculer à travers notre concept de *finalité intégrée* rejoint assez bien les répondants au questionnaire, du moins sur le fond. Par contre, il reste à bonifier la forme... L'enquête a été une source d'inspiration permettant de faire évoluer notre concept de départ. Après avoir effectué l'analyse et la synthèse des propos recueillis par l'entremise des questionnaires, nous avons raffiné notre version schématique de *finalité intégrée* des deux composantes de programme. Cette nouvelle version est présentée dans la figure 4 qui suit.

Figure 4 : Finalité intégrée des deux composantes d'un programme



Le projet éducatif a été recadré. Il représente désormais l'environnement dans lequel évolue l'étudiant en cheminant vers la finalité de son parcours collégial. Afin de bien clarifier ce qu'est le projet éducatif et ainsi éviter toute confusion avec les autres concepts associés à notre diagramme, nous avons décidé de nommer explicitement les trois appels du projet éducatif du cégep Marie-Victorin : l'ouverture aux savoirs, la découverte d'autrui et du monde et le développement de sa personnalité.

La formation générale et la formation spécifique ont été davantage mises en évidence et elles ont été étroitement associées l'une à l'autre afin d'illustrer la nécessité d'un rapprochement entre les deux composantes de même qu'une meilleure cohésion, ce qui ultimement devrait se traduire dans les faits par un meilleur dialogue et une plus grande concertation entre les enseignants.

Finalement au cœur de la finalité, « l'être éduqué » qui se veut le porte étendard du développement intégral de la personne de même que de la formation fondamentale, est représenté comme un point de ralliement ou encore une cible commune à laquelle travaille conjointement les deux composantes de programme. « L'être éduqué » englobe les acquis de l'étudiant dans son domaine de formation, de même que son ouverture à la culture et à la vie en société. Ses connaissances, ses habiletés multiples, ses attitudes et ses valeurs sont développées tout au long de son parcours collégial et les deux composantes de programmes y contribuent en synergie.

Cette nouvelle représentation schématique a été soumise aux participants lors des entretiens complémentaires afin de vérifier si les ajustements apportés amélioreraient la compréhension du concept.

D'une part, les participants aux entretiens considèrent que le schéma est davantage représentatif de l'esprit d'intégration qui guide nos réflexions depuis le début de ce projet. Ils apprécient grandement la proximité des deux composantes de formation, d'autant plus que cette proximité est essentielle pour faire avancer un tel débat. Le projet éducatif leur semble

également mieux exploité. Il est représenté dans un contexte plus global par rapport à la formation ce qui est préférable selon eux.

D'autre part, le terme « l'être éduqué » génère un certain malaise. Certains participants craignent que cette formulation ne soit pas claire pour les étudiants. Ils ajoutent toutefois être en accord avec **la définition du concept** tel que nous l'avons explicité. Ils estiment que **la formation fondamentale** et **le développement intégral** représentent un point de ralliement ou encore un projet commun pour les deux composantes de programme. Ils souhaitent que la finalité d'un programme au collégial tienne compte à la fois des apprentissages spécifiques mais également de la dimension humaine, de l'ouverture à la culture, etc. Néanmoins, la finalité telle qu'elle est présentée par l'entremise des mots « être éduqué » leur apparaît bien vague.

Il est vrai que dans cette représentation schématique, le terme « être éduqué » est un peu dénué d'information. Aucun élément associé à la qualification professionnelle ou encore au contenu préuniversitaire n'est présenté. À cette étape, il est probablement encore trop tôt pour arrêter notre choix quant à la formulation définitive à retenir. Il faut approfondir encore la réflexion avant de nous fixer définitivement sur une terminologie précise.

Nous verrons à la prochaine section différentes façons de formuler le concept de finalité intégrée dans les programmes afin de le rendre plus concret pour le lecteur. Le défi est de mettre en mots ces éléments consensuels que nous avons regroupés dans notre version schématique tout en donnant aux étudiants et aux enseignants un message clair.

Version explicite du concept de finalité intégrée

L'exercice de formuler, détailler et expliciter la finalité intégrée de façon concrète, **en fonction de la réalité des différents programmes**, s'impose. Dans le questionnaire, nous avons alimenté les participants en leur proposant quelques pistes. Nous avons cherché des formules maniables et facilement transférables d'un programme à l'autre en réservant toute la latitude nécessaire permettant de nuancer la formulation selon chaque réalité. Des versions

abrégées et des versions plus détaillées ont été élaborées, et présentées aux participants. Nous avons cherché à traduire en mots l'idéologie qui devrait servir de cible aux deux composantes de programme du collégial.

Les résultats sont illustrés dans les tableaux qui suivent et quelques commentaires ont été sélectionnés afin de traduire le plus fidèlement possible l'opinion des participants. Prenez note qu'un enseignant provenant d'un programme préuniversitaire ne s'est pas prononcé sur la finalité proposée pour un programme technique, portant le nombre de répondants à 16. Le phénomène inverse s'est également produit au sujet de la finalité proposée pour le secteur préuniversitaire.

<u>Finalité explicitée pour un programme technique</u>	Total accord	Moyen accord	Léger accord	Léger désacc.	Moyen désacc.	Total désacc.
<p><i>Version synthèse de la finalité intégrée</i> Développer un être éduqué à qui l'on confie l'exercice d'une profession : Thérapeute en réadaptation physique</p> <p><i>Version détaillée de la finalité intégrée</i> À partir d'une formation équilibrée, polyvalente, large et ouverte qui comprend une formation générale et une formation spécifique, développer un être éduqué à qui l'on confie l'exercice d'une profession : Thérapeute en réadaptation physique.</p> <p>L'exemple a été appliqué au programme <i>Techniques de réadaptation physique</i>. Nous aurions pu tout aussi bien le formuler pour le programme <i>Techniques de travail social, Design de mode, Techniques d'éducation à l'enfance, Graphisme, etc.</i></p>	7	3	2	0	2	2

La majorité des répondants ont réagi de façon positive aux formulations proposées. Il s'agit déjà d'un grand pas... Quelques réticences ont néanmoins été exprimées. Certains enseignants de la formation spécifique considèrent que nous ne présentons pas à l'élève assez clairement le but de sa formation. Ils considèrent que la formulation est encore trop vague et ne donne pas assez de précisions en lien avec la nature du programme choisi par l'élève et

des fonctions qu'il aura à assumer à la suite de l'obtention de son diplôme. Quant à la formation générale, un enseignant suggère d'insister un peu plus sur le bagage culturel diversifié en précisant qu'il faut développer un être éduqué et cultivé. Cet élément a été soulevé lors des entretiens complémentaires, mais il n'a pas été retenu. Le bagage culturel étant déjà une composante du concept de « l'être éduqué », les participants ne voient pas la nécessité de le réitérer.

Nous avons également proposé une formulation en prenant pour exemple un programme préuniversitaire.

Finalité explicitée pour un programme préuniversitaire	Total accord	Moyen accord	Léger accord	Léger désacc.	Moyen désacc.	Total désacc.
<p><i>Version synthèse</i> Développer un être éduqué capable de mieux saisir la réalité humaine et sociale, et prêt à poursuivre des études universitaires dans un domaine des sciences humaines.</p> <p><i>Version détaillée</i> À partir d'une formation équilibrée, polyvalente, large et ouverte qui comprend une formation générale et une formation spécifique, développer un être éduqué capable de mieux saisir la réalité humaine et sociale : une réalité qu'il peut observer, analyser, interpréter, mesurer, généraliser et dont il peut parler au-delà des opinions et de l'énoncé spontané. Cette formation le prépare également à poursuivre des études universitaires.</p> <p>L'exemple a été appliqué au programme de Sciences Humaines. Nous aurions pu tenter l'exercice avec n'importe lequel des programmes préuniversitaires.</p>	7	6	3	0	0	0

Cette formulation semble plaire davantage. Tous les participants questionnés se sont montrés favorables à cette finalité qui pourtant nous apparaissait bien semblable à celle que nous avons formulée pour un programme technique... Il faut dire que les acquis de l'étudiant

au terme de son cheminement dans le programme sont sans doute plus détaillés dans l'énoncé préuniversitaire.

La consultation de commentaires extraits des questionnaires de quelques participants permet de mieux saisir les éléments sur lesquels nous appuyons notre réflexion.

EXTRAITS DES QUESTIONNAIRES : finalité intégrée explicitée

« Ici, on laisse place à la spécificité du programme de Sciences humaines. C'est beaucoup plus cohérent » (Q1-P9-2.6)

« J'aime beaucoup cette version détaillée qui indique ce que l'étudiant est capable de faire et sous-entend même des attitudes à manifester » (Q9-P9-2.6)

« La formulation est plus pertinente car on dit « capable de » et non « à qui l'on confie » (Q14-P9-2.6)

« Ma réserve vient de la version synthèse de l'énoncé qui « enferme » un peu trop l'être éduqué dans son programme d'étude. En ce sens, je trouve la version détaillée plus ouverte et plus pertinente. » (Q16-P9-2.6)

Plusieurs participants préfèrent une version plus explicite qui donne des orientations mieux définies à l'étudiant afin qu'il saisisse plus concrètement le sens de sa double formation. Une telle finalité intégrée permet des ajouts en ce qui a trait à la qualification de l'élève et demeure articulée en fonction de nos prémisses de départ. Les enseignants devront néanmoins faire preuve de vigilance et éviter de tomber dans le piège de la surspécialisation pointue. Nous croyons que le point de ralliement se situe dans le développement intégral, la formation fondamentale, le bagage culturel,... Ceux-ci auraient avantage à être clairement explicités.

Les informations recueillies lors des entretiens complémentaires vont tout à fait dans le même sens. Les versions présentées rejoignent selon eux l'intention de départ qui est de tenter de définir **en mots** le développement intégral, le bagage culturel,... La finalité devient beaucoup plus concrète lorsque nous la personnalisons en fonction de chaque programme.

« L'être éduqué » prend tout son sens grâce aux précisions qui sont apportées. Les participants apprécient la souplesse et réussissent, pour la plupart, à formuler une ébauche de finalité pour leur programme. Il a été suggéré lors d'une entrevue de présenter les formules aux étudiants afin d'obtenir leur point de vue. L'idée n'est pas dénuée d'intérêt...

Applicabilité de la finalité intégrée dans les programmes

Nous avons poussé la réflexion un peu plus loin en interrogeant, dans le questionnaire, les participants sur l'applicabilité de cette formule dans **leur propre programme**. Les 4 répondants provenant de la formation générale n'avaient pas à répondre à ces questions car leurs étudiants proviennent de différents programmes. Ainsi, le nombre total de répondants pour ces 3 questions est de 13. Voici les résultats.

Compilation des questionnaires	Oui	Non
Une finalité intégrée telle que décrite aux sections précédentes pourrait-elle être exportable dans le profil de sortie de votre programme ?	8	5
Le profil de sortie de votre programme intègre-t-il déjà les deux composantes (formation générale et formation spécifique) dans <u>la finalité</u> ou <u>les buts</u> du programme qu'il propose ?	8	5
La finalité proposée dans le présent questionnaire vous apparaît-elle significative au point de tenter de l'intégrer au profil de sortie de votre programme ?	8	5

Une première lecture de ces résultats nous conduit à une première question : Est-ce que ce sont les mêmes enseignants qui ont répondu « non » aux trois énoncés? En examinant les questionnaires, nous avons découvert qu'un seul enseignant a répondu par la négative à nos trois questions. Ainsi, douze répondants sur treize sont *en partie* ou *entièrement* en accord avec les éléments présentés.

Une entrevue complémentaire a été proposée au participant manifestant son désaccord sur les trois points afin de déterminer ce qui achoppe et tenter d'explorer une piste de solution appropriée. Encore une fois, il s'agissait d'un malaise avec la formulation proposée pour un programme technique. Le participant considère que l'expression « à qui l'on confie l'exercice d'une profession » est trop compartimentée. Il a l'impression qu'il y a une cloison entre le développement de la personne et la profession. Par contre, il est plus à

l'aise avec une formulation indiquant « capable d'exercer ... » ou encore « qualifié pour ... ». À son avis, cette version est moins extérieure à l'élève. Les deux aspects forment alors un tout. Il est pertinent de noter que ce participant préfère la version synthèse à la version détaillée. Ceci justifie notre souplesse face aux différentes avenues.

Nous avons ensuite analysé les commentaires de l'ensemble des répondants qui n'étaient pas d'accord avec l'idée d'exporter la finalité dans leur profil de sortie (première question). Ils mentionnent qu'ils sont en accord avec « l'esprit » de ce qui est véhiculé mais que la formulation devrait être davantage précisée. Nous en prenons bonne note et réaffirmons notre volonté de laisser de la latitude ou de la souplesse sur le plan de la formulation. Il est loin de notre intention d'imposer une terminologie unique...

Nous avons également analysé plus en profondeur les commentaires formulés par les huit participants qui affirment déjà intégrer les deux composantes de formation dans le profil de sortie de leur programme (deuxième question). Est-ce que cette intégration est effectuée dans la même perspective que nous le proposons? De quel programme proviennent-ils? Comment tirer profit de leurs propres réflexions?

Tout d'abord, précisons qu'il s'agit de 5 programmes du secteur technique et 3 programmes du secteur préuniversitaire.

Parmi les programmes techniques, l'intégration des deux composantes **dans la finalité** n'est pas tellement explicite. Pour un des programmes, la formation générale est intégrée dans le profil de sortie mais la finalité en soi est axée sur la formation spécifique. Pour un autre programme, l'intégration de la formation générale se fait par l'entremise des habiletés génériques. Cette piste ne correspond pas à l'orientation que nous avons développée tout au long de ce projet puisque nous privilégions la formation fondamentale, le développement intégral et le bagage culturel. Un autre programme mentionne que l'intégration est implicite mais leur formulation ne nous permet pas de détecter ces liens implicites. Il y a un participant qui n'a émis aucun commentaire. Finalement, le cinquième répondant provient du département de Techniques de réadaptation physique avec lequel nous

avons amorcé et développé toute cette réflexion. Il n'est pas représentatif de l'ensemble du collège. Tout compte fait, nous croyons que la majorité des programmes techniques pourraient étoffer davantage leur réflexion en lien avec une *finalité intégrée* pour leur programme.

Les passerelles avec la formation générale semblent plus faciles en formation préuniversitaire. Peut-être devrions-nous nuancer nos propos et mentionner qu'elles sont mieux explicitées... Les 3 programmes préuniversitaires qui ont répondu par l'affirmative à savoir si leur profil de sortie intègre les deux composantes, ont effectivement des finalités intégrées qui correspondent à ce concept tel que nous l'avons défini. Nous avons choisi de vous présenter celle du programme *Arts et Lettres* afin d'illustrer un autre exemple, sur le plan de la formulation, qui s'inscrit dans la même perspective que ce que nous concevons comme étant une *finalité intégrée*.

EXTRAITS DES QUESTIONNAIRES : finalité intégrée dans les profils de sortie

« D'abord, le programme préuniversitaire Arts et Lettres veut favoriser l'acquisition d'un bagage de connaissances assurant la polyvalence et l'ouverture de l'élève. Ensuite, ce programme veut transmettre les méthodes de travail intellectuel nécessaires pour poursuivre un cheminement de formation à l'université. De même, le programme Arts et Lettres veut favoriser le développement intégral de la personne en lui permettant de développer son potentiel créateur et son aptitude à la communication. En somme, l'acquisition d'habiletés génériques et le développement d'attitudes personnelles font partie des visées essentielles de ce programme. » (Q3-P10-2.8)

En somme, la difficulté de formuler une *finalité intégrée* semble plus apparente dans le secteur technique que dans le secteur préuniversitaire.

Les participants qui ne considèrent pas que les finalités proposées sont significatives au point de les intégrer dans leur profil de sortie (questions 3) sont des enseignants qui, selon leur point de vue, ont déjà intégré les deux composantes de programme. À l'inverse, tous les

répondants qui n'ont pas intégré la formation générale dans leur profil de sortie jusqu'à présent, sont positifs face aux avenues que nous proposons.

Les résultats nous indiquent que nos pistes de réflexion sont pertinentes et qu'il est valable de poursuivre dans cette voix. Nul doute que le partenariat et la concertation devraient s'élargir entre les enseignants, non seulement entre ceux des formations générale et spécifique mais également entre les enseignants des secteurs préuniversitaire et technique, afin qu'ils s'inspirent mutuellement. Ceci justifiera d'autant la cohabitation de ces deux secteurs au sein d'une même institution.

4.3 Épreuve synthèse de programme

Nous arrivons maintenant au cœur du sujet de recherche. Rappelons nos principaux objectifs spécifiques en lien avec l'épreuve synthèse de programme.

- Explorer et développer un scénario d'ÉSP qui suscite **l'intégration** et le transfert des apprentissages;
- Explorer, développer et enrichir le scénario d'ÉSP **en tenant compte des habiletés génériques et méthodologiques** afin de permettre une intégration partielle des deux composantes de programmes;
- Explorer, développer et enrichir le scénario d'ÉSP en s'adressant au **bagage culturel** de l'élève afin de permettre une intégration optimale des deux composantes de programmes.

ÉSP et intégration des apprentissages

Dans un premier temps, nous avons proposé, dans le questionnaire, diverses activités susceptibles de permettre à l'étudiant de démontrer qu'il a intégré des apprentissages et qu'il peut les transférer, voire les utiliser dans la vie courante. Il s'agit donc d'activités faisant appel à l'**intégration** et prenant des formes variées qui diffèrent du traditionnel examen « papier-crayon ». Les enseignants pourraient s'inspirer de ces formules pour planifier l'ÉSP.

... Plusieurs types d'activités peuvent mesurer ce niveau élevé d'apprentissage. À titre d'exemple, signalons la résolution de problèmes, la conception ou la réalisation de projets, l'enquête, l'étude de cas, la recherche, la participation à une exposition, à un colloque, le stage, ou une combinaison de différentes activités de cette nature. Le défi de l'étudiant est de combiner les apprentissages qui sont pertinents afin d' agir lors d'une situation dont le niveau de complexité est élevé.	Total accord	Moyen accord	Léger accord	Léger désacc.	Moyen désacc.	Total désacc.
Êtes-vous d'accord quant à la pertinence et à l' applicabilité du type d'activités qui sont proposées?	12	3	2	0	0	0

Ces pistes semblent faire l'unanimité au sein de l'établissement. Certains enseignants rappellent néanmoins qu'il ne faut pas oublier l'aspect humain et les attitudes de l'étudiant qui demeurent des éléments à prendre en considération lorsque nous faisons appel à l'intégration.

ÉSP et habiletés génériques

Dans un deuxième temps, nous avons proposé aux participants d'associer les habiletés génériques et méthodologiques à l'ÉSP. Encore une fois, nous constatons, parmi les répondants, beaucoup d'ouverture à l'exploration de ces avenues. Ces derniers ont cependant soulevé certains questionnements forts pertinents associés à l'évaluation.

	Total accord	Moyen accord	Léger accord	Léger désacc.	Moyen désacc.	Total désacc.
<p>Une épreuve synthèse de programme devrait intégrer des habiletés génériques (ou transférables) afin d'éviter d'enfermer l'étudiant dans une formation spécifique trop pointue. Les habiletés génériques les plus fréquemment évoquées sont : la capacité d'analyse, de synthèse et de jugement ; la maîtrise des méthodes de travail ; les habiletés langagières ; etc. Ces habiletés font partie de la formation fondamentale et sont développées en formation générale et en formation spécifique.</p> <p>Considérez-vous qu'il est pertinent et applicable d'avoir des activités et des critères d'évaluation lors de l'ÉSP qui permettent de vérifier de façon rigoureuse certaines de ces habiletés génériques ?</p>	12	4	1	0	0	0

EXTRAITS DES QUESTIONNAIRES : habiletés génériques et méthodologiques

« *Qui évaluera ?* » (Q11-P12-3.2)

« *Si la chose est pertinente et souhaitable, est-elle seulement applicable ? Car dans la mesure où il n'y a pas de savoir sans objet, une habileté générique n'est pas vérifiable en soi, elle est toujours liée à un objet. Alors qui est à même de juger ? De plus, plusieurs professeurs de la formation spécifique reconnaissent leurs difficultés relatives à la maîtrise langagière, etc.* » (Q12-P12-3.2)

Nous n'avons pas de réponse à ces questions pour l'instant, si ce n'est que d'encourager le dialogue, la collaboration et la concertation entre les enseignants afin qu'ils

élaborent des critères d'évaluation ou des pistes de solution alternatives facilitant la mesure et l'évaluation.

ÉSP et bagage culturel

Finalement, nous avons élaboré différents scénarios d'épreuves synthèse de programme qui prétendent prendre en considération le bagage culturel acquis par l'étudiant lors de son passage au collégial. Ces scénarios sont issus de diverses expérimentations, pratiques et réflexions ayant évolué au cours des dernières années au cégep Marie-Victorin. Trois formules d'ÉSP ont été soumises aux participants de la recherche et constituent des pistes de réflexion qui sont encore en développement. Soulignons qu'une ÉSP n'est pas nécessairement constituée d'une épreuve unique mais qu'elle peut comporter plus d'un volet. Ainsi, l'étudiant peut démontrer l'intégration de certains éléments très spécifiques associés à ses compétences techniques dans un premier volet, puis, réaliser une autre activité où il met en lien certains éléments culturels avec sa formation spécifique.

Le scénario 1 propose d'intégrer la formation générale à l'ÉSP par l'entremise du cours de formation générale Propre. Rappelons que la formation générale Propre diffère d'un programme à l'autre afin de permettre à l'élève d'effectuer des liens avec son programme d'études. Seules les disciplines de philosophie, de langue d'enseignement et littérature de même que de langue seconde offrent des cours de formation générale Propre.

Le scénario 2 propose un forum de discussion qui interpelle les disciplines de la formation générale.

Le scénario 3 propose aux étudiants l'intégration de la formation générale à leur ÉSP par une mise en relief de liens culturels ou historiques qu'ils effectuent eux-mêmes.

Les données de la recherche nous permettent de constater que la majorité des répondants sont favorables aux suggestions que nous avons émises. Voici un bref aperçu de la compilation de ces données.

Scénario 1 : Intégration de la formation générale à l'ÉSP par l'entremise du cours de formation générale Propre	Total accord	Moyen accord	Léger accord	Léger désacc.	Moyen désacc.	Total désacc.
	10	0	3	1	2	1
Scénario 2 : Intégration de la formation générale à l'ÉSP par l'entremise d'un forum de discussion.	Total accord	Moyen accord	Léger accord	Léger désacc.	Moyen désacc.	Total désacc.
	1	4	5	1	3	3
Scénario 3 : Intégration de la formation à l'ÉSP par une mise en relief de liens culturels ou historiques par l'élève, lors de la réalisation de son É.S.P.	Total accord	Moyen accord	Léger accord	Léger désacc.	Moyen désacc.	Total désacc.
	8	3	1	1	2	2

Les participants se sont montrés favorables à un ou plusieurs scénarios. Les choix sont variés. Il ne semble pas se dessiner de scénario unique. Somme toute, il est possible qu'au terme de ce projet, plus d'une formule soit retenue. La diversité des épreuves proposées pourrait permettre à chaque programme, selon sa culture, ses intérêts et sa réalité, de retenir la formule qui lui convient le mieux.

Scénario 1 : formation générale Propre

Dans cette formule, le cours de l'Ensemble propre en formation générale devient un lieu propice afin de mettre en œuvre une activité pédagogique combinant la formation générale et la formation spécifique. Rappelons qu'il y a 3 disciplines de la formation générale Propre à savoir la philosophie, la littérature et l'anglais.

Scénario 1 : formation générale Propre et son application en philosophie²

Le contenu du cours d'éthique est d'abord organisé autour de la fréquentation des grands philosophes, mais le professeur verra à ce que des exemples et des présentations de situations concrètes fassent écho à divers problèmes moraux susceptibles d'être rencontrés dans la famille de programmes au sein de laquelle les étudiants sont regroupés.

Ainsi Kant, Nietzsche, Mill sont toujours au programme, mais il est demandé à l'étudiant de faire un travail dont il propose lui-même le sujet en rapport avec son champ d'études. L'étudiant doit chercher et trouver un problème éthique spécifique et en traiter à partir des notions générales vues dans son cours de philosophie. C'est donc à l'étudiant qu'il revient d'intégrer le général et le spécifique, d'en faire la synthèse.

Par la suite, dans le cadre du cours Ensemble III en philosophie, l'étudiant doit faire une présentation orale liée au dilemme éthique qu'il choisit de traiter. En voici quelques exemples :

Ex : une étudiante en TES reçoit les confidences d'un individu dont elle est responsable. Doit-elle, conformément aux règles de l'institution où elle fait son stage, révéler ce qui lui a été dit sous le sceau de la confiance ?

Ex : En graphisme, un étudiant a le contrat de réaliser un dépliant publicitaire pour le compte d'un politicien municipal. Or, puisque ce qu'on lui demande suppose qu'il faille diffamer un adversaire, doit-il refuser ce contrat ?

Ex : Une femme musulmane refuse de se dévêtir. Que doit faire l'étudiante en TRP ? Exiger qu'elle le fasse conformément à ce que prescrit son code professionnel ou faire preuve de tolérance face aux particularités religieuses et culturelles ?

² Proposition inspirée du projet expérimental présenté par Bruno Lacroix à la Commission des études du 6 mars 2002, au cégep Marie-Victorin.

Un code d'éthique ne répond pas à tous les conflits. L'étudiant doit développer une habileté à réfléchir pour juger, sur le plan moral, de différentes sources de conflits. La résolution de ce dilemme ou conflit oblige l'étudiant à penser par lui-même et à identifier ses propres valeurs qui sous-tendent sa pratique. (Lacroix, 2002)

La présentation orale, dans le cadre du cours d'éthique, pourrait être considérée comme une des composantes de l'ÉSP puisqu'elle conjugue la formation générale et la formation spécifique.

Ce scénario a été reçu, somme toute, de manière positive. Les participants considèrent qu'il est pertinent et facilement applicable d'introduire la formation générale à l'ÉSP par l'entremise du cours de **philosophie** puisque ce cours de formation générale propre traite de la dimension éthique.

EXTRAITS DES QUESTIONNAIRES : commentaires en lien avec l'intégration de la philosophie à l'ÉSP

« Je crois que c'est une excellente façon d'amener l'étudiant à transférer ses apprentissages. Les départements pourraient suggérer des problèmes d'éthique propres à la profession » (Q8-P13-3.3.1)

« Cette formule est non seulement pertinente mais aisément applicable : elle permet d'effectuer concrètement ce qui, d'habitude, est relégué à des souhaits. » (Q12-P13-3.3.1)

« Le contexte d'enseignement est respecté donc applicable. Le thème est choisi en fonction des études spécifique, donc pertinent. » (Q11-P21-3.3.8)

Bien que 13 répondants sur 17 se soient montrés favorables à cette formule, quelques réserves ont néanmoins été émises. La fragmentation de l'épreuve constitue une première limite qui s'oppose, selon certains, à l'intégration visée depuis le départ. Voici les commentaires des participants à cet effet :

EXTRAITS DES QUESTIONNAIRES : fragmentation de l'ÉSP

« En lien avec ce qui précède, je trouve que cette façon de faire fragmente l'épreuve et va à l'encontre de l'idée de départ qui est de faire une synthèse intégrée de son programme où les formations spécifique et générale se nourrissent mutuellement. » (Q17-P14-3.3.2)

« On parle d'une formation intégrée, mais il est suggéré de vérifier les connaissances de la formation générale séparée des connaissances de la formation spécifique ?? » (Q10-P13-3.3.1)

Il est clair qu'une trop grande fragmentation de l'épreuve synthèse et une multiplication de composantes nous préoccupent. Doit-on multiplier les composantes d'ÉSP par le nombre de disciplines en formation générale ou, plutôt, viser un lien culturel plus large?

La réponse que nous avons à offrir à cette question est la suivante. Nous souhaitons élargir le concept d'épreuve synthèse de programme afin que l'étudiant exploite certains éléments culturels, historiques, littéraires ou autres, acquis lors de son parcours collégial, dans le but de les contextualiser dans une activité concrète associée à son domaine d'étude. Ce que nous voulons éviter est une épreuve synthèse ultra spécialisée que pourrait réussir un étudiant qui a complété tous les cours de sa formation spécifique sans avoir assisté à aucun cours de sa formation générale. Dans cette perspective, un programme qui ajoute une dimension inspirée du scénario 1 à son ÉSP permet à l'étudiant d'apprécier les retombées positives et enrichissantes qu'il a à détenir une certaine culture et à pouvoir l'exploiter. Un questionnement éthique propre à sa profession, qui est analysé en respectant les auteurs philosophiques, permet à l'étudiant de prendre une certaine distance face à ses apprentissages techniques. Selon nous, l'élève n'aurait pas à démontrer qu'il peut exploiter chacune des disciplines de la formation générale mais il aurait à démontrer qu'il a la capacité de s'appuyer sur certains éléments culturels pertinents. En somme, la fragmentation est réelle dans le lieu et le moment de la passation de ce volet d'ÉSP. Toutefois, il y a pour l'étudiant, une activité concrète et une passerelle claire entre sa formation générale et sa formation spécifique.

À toutes fins utiles, cette formule a l'avantage d'être facilement praticable. Elle a été réalisée dans le cours de formation générale Propre auprès des étudiants en techniques de réadaptation physique à plus d'une reprise. Les enseignants en philosophie et en réadaptation physique ont travaillé en concertation à l'ébauche du projet et, par la suite, les étudiants ont eu l'occasion de faire la synthèse des deux composantes. Fait à noter, lorsqu'une telle activité est en cours, les étudiants parlent davantage de leur cours de philosophie avec les enseignants de la formation spécifique.

Les disciplines de la formation générale Propre sont-elles toutes aussi propices que la philosophie à favoriser l'intégration de la formation générale à l'ÉSP ? Les cours de littérature et d'anglais permettent-ils des liens culturels aussi riches ? À ce propos, les opinions sont très divergentes parmi les répondants.

EXTRAITS DES QUESTIONNAIRES : commentaires en lien avec l'intégration de la littérature à l'ÉSP

« La contribution de la littérature à la formation de l'élève me semblant plus abstraite (mais tout aussi essentielle) que celles des autres domaines de la formation générale, les efforts pour inclure la littérature dans l'ÉSP me paraît plus artificiels et plus difficiles. Il y a par contre l'apprentissage de la langue qui peut légitimement être vérifié par l'ÉSP. » (Q16-P14-3.3.2)

« Je pense que ça peut faire partie de l'ÉSP dans la mesure où l'étudiant exprime comment cette lecture lui a permis de se développer (métacognition) et de se situer face à des enjeux contemporains. Il devient un « citoyen ». (Q9-P14-3.3.2)

EXTRAITS DES QUESTIONNAIRES : commentaires en lien avec l'intégration de l'anglais à l'ÉSP

« Il me semble plus simple d'intégrer le volet de la maîtrise d'une langue seconde à l'ÉSP autant pour l'étudiant que pour le professeur responsable de l'épreuve dans un programme donné » (Q17-P15-3.3.3)

« Les niveaux des élèves varient beaucoup. Les élèves d'un même programme ne pourraient pas être évalués sur la même base. Mais que dans leur ÉSP, qu'ils puissent consulter des sources en anglais, permet de montrer qu'ils peuvent utiliser leurs connaissances. » (Q7-P15-3.3.3)

En terminant, certaines contraintes de cheminement scolaire constituent une limite qui doit être prise en considération dans cette réflexion. Que faire des étudiants qui n'effectuent pas leur dernier cours de formation générale Propre en fin de parcours mais plutôt en troisième ou en quatrième session ? On voit mal avoir réussi une épreuve synthèse de programme alors que les cours ne sont pas tous complétés ou en voie de l'être...

Bien que l'ensemble des participants considère l'activité fort intéressante en termes de passerelles entre la formation générale et la formation spécifique, certains croient que c'est la vocation des cours de formation générale Propre de mettre en application de telles formules sans nécessairement en faire des activités liées à l'ÉSP. Ce propos a d'ailleurs été renforcé lors des entretiens individuels par deux participants sur trois.

Scénario 2 : forum de discussion

Lorsque nous portons attention aux résultats, cette formule n'a pas suscité l'enthousiasme attendu chez les répondants (voir le tableau de la page 77). Une faible majorité d'entre eux a timidement acquiescé aux idées avancées mais sans plus. Pourtant cette formule a été expérimentée en Techniques de réadaptation physique et elle a connu beaucoup de succès dans ce programme.

Scénario 2 : forum de discussion et des exemples d'application dans toutes les disciplines de la formation générale

Ce scénario propose qu'un volet de l'ÉSP intègre une des cinq disciplines de la formation générale en vue de faire participer les étudiants à un forum de discussion. Cette activité, où étudiants, enseignants et invités sont interpellés, permet aux participants de s'ouvrir à une culture plus large, ce qui rejoint une des raisons d'être de la formation générale, tout en effectuant des liens avec leur formation spécifique.

Idéalement, les thèmes du forum de discussion devraient alterner d'une année à l'autre entre les différentes disciplines de la formation générale. Précisons que l'accent est mis sur l'ouverture à la culture et non pas sur la mesure. Jusqu'à présent, l'évaluation de ce volet de l'ÉSP est uniquement formative.

Mentionnons que les professeurs du département de Techniques de réadaptation physique ont manifesté beaucoup d'ouverture afin d'innover en matière de liens avec la formation générale. L'idée du forum de discussion leur appartient. Les professeurs ont conçu et expérimenté cette formule à plus d'une reprise³.

La formule du panel, où on retrouve quelques étudiants finissants, un ou deux enseignants (formation générale et formation spécifique) et possiblement un invité additionnel si la situation s'y prête (auteur, athlète, politicien, psychologue, etc.), constitue une formule gagnante.

Un enseignant de la formation spécifique anime le forum de discussion et invite les membres du panel, tout autant que les gens dans la salle (constitués de tous les finissants du programme, d'enseignants, d'invités, etc.), à s'exprimer à la suite de lectures, de questions, de brefs visionnements de vidéos, etc.

³ Ce forum de discussion ne représente qu'une dimension de l'ÉSP. Il s'inscrit à l'intérieur d'un colloque scientifique d'une durée de 1 semaine où chaque étudiant doit effectuer une présentation en lien avec ses stages

À titre indicatif, voici quelques thématiques qui ont été abordées en Techniques de réadaptation physique à Marie-Victorin au cours des dernières années.

En éducation physique : Un des principaux rôles de l'éducation physique est de permettre aux étudiants de se situer par rapport à leur santé. Après une brève séance d'aérobic, le forum de discussion portant sur l'activité physique et sur la santé a permis d'aborder plusieurs éléments tels que le tabagisme, l'obésité, le dopage des athlètes, l'épuisement professionnel, l'alimentation, la gestion du stress, etc.

En littérature : Les cours de français développent une sensibilité à la littérature et à la culture. À travers un roman ou un poème, la littérature nous permet de nous identifier à l'autre. La littérature éveille l'imaginaire (nous n'avons qu'à penser aux contes de notre enfance). Un forum de discussion sur la littérature ouvre les horizons, l'imagination, la créativité.

Certains étudiants ont été invités à lire des extraits de textes littéraires sur des thèmes liés à leur domaine d'étude : la souffrance, le deuil, etc. Certains ont également partagé avec les autres des courts textes ou des poèmes qu'ils ont eux-mêmes rédigés. Une auteure, ayant une formation de TRP, a été invitée sur le panel afin de témoigner de l'apport de la lecture et de l'écriture sur le plan personnel. Diverses questions d'ordre plus général ont également été posées, telles que : Quels sont les livres qui vous ont marqué ? Quels sont les auteurs que vous admirez ? Que représente pour vous la lecture ou l'écriture ?

La littérature est avant tout un rendez-vous qui nourrit chacun de nous. Un tel forum au terme d'une formation collégiale permet à l'étudiant de constater que plusieurs personnes, dont certains de ses collègues de classe, sont engagées sur le chemin de cette découverte.

En philosophie : Les cours de philosophie amènent l'étudiant à se positionner par rapport à ses valeurs et ses croyances. Diverses questions philosophiques, significatives pour l'étudiant, émergent de chacun des programmes d'études. En TRP, les étudiants réfléchissent à diverses problématiques liées au vieillissement, à la mort, au deuil, à l'acharnement thérapeutique, à l'euthanasie assistée... Face à de tels enjeux, l'étudiant doit mettre en perspective ses propres valeurs par rapport à celle des autres.

Un des éléments intéressants est que le finissant, capable de reconnaître que d'autres que lui peuvent avoir une façon différente de juger certains faits, enrichit son bagage culturel. Il devient, du même coup, non seulement un citoyen avec une plus grande ouverture sur le monde mais également un futur travailleur avec une perspective plus large.

De façon plus particulière, les efforts consentis dans le cours de formation générale propre en philosophie afin de préparer l'étudiant à faire face à différents dilemmes éthiques aident l'étudiant à se préparer à de tels questionnements.

En anglais et en arts : La physiothérapie, art ou science – art or science ? Un des domaines de la formation complémentaire accessible aux étudiants de Techniques de réadaptation physique est le domaine des arts et de l'esthétisme. Ce volet permet de sortir des sentiers battus pour explorer un aspect différent de la « culture générale ». Le traditionnel forum de discussion a donc été légèrement transformé cette année afin d'intégrer un événement culturel qui comprend un spectacle de danse réalisée par une artiste handicapée (tétraplégique) de même que des chants en anglais. Le département d'Arts plastiques a collaboré de près à l'activité en exposant des œuvres réalisées par les étudiants et illustrant le corps humain. Un vidéo sur l'importance de l'anglais a également été réalisé et présenté aux étudiants.

Il est évident que cette formule originale a connu, depuis 4 ans, beaucoup de succès dans ce programme! Toutefois, la principale limite associée à ce scénario d'ÉSP est la notion de mesure. Le bagage culturel est difficilement mesurable. De plus, les élèves ne s'expriment pas tous lors d'un forum de discussion.

EXTRAITS DES QUESTIONNAIRES : commentaires en lien avec le forum de discussion

« Je ne vois pas du tout comment on peut évaluer l'ensemble des élèves de cette manière mais je trouve les formules tout à fait intéressantes. Je les verrais plus dans le cours porteur de l'intégration. » (Q7-P19-3.3.6)

« Je ne vois pas comment évaluer tout ça; mais d'un point de vue formatif, c'est super! » (Q11-P19-3.3.6)

« Pertinent oui, applicable ? Beaucoup d'énergie et d'organisation dans le cadre de l'ÉSP parce que ce n'est qu'un volet... Participation inégale des étudiants dans cette formule... Formule créative pour terminer un cours et les sensibiliser à cette ouverture, à ce pluralisme » (Q9-P19-3.3.6)

« Je ne suis pas d'accord avec l'idée de choisir l'une des cinq disciplines, puisqu'elles ne sont ni étrangères, ni incompatibles. » (Q3-P19-3.3.6)

D'importantes questions méritent d'être soulevées. Devons-nous tout mesurer de façon sommative ? Pour un élève en fin de parcours, l'occasion de vivre une expérience qui sort des sentiers battus et qui l'ouvre à des horizons plus vastes surpasse-t-elle la contrainte de l'évaluation sommative ? N'est-il pas préférable de refléter à l'étudiant, de façon formative, son ouverture à s'engager sur des thèmes culturels et à exploiter ses acquis provenant de la formation générale plutôt que de l'ignorer tel que nous le faisons actuellement ? Est-il possible qu'avec le temps et l'expérimentation, des critères d'évaluation émergent de la pratique ? Voilà autant de questions pour lesquelles nous ne détenons malheureusement pas de réponse. Il est évident que la réflexion devrait être poussée plus loin. Il pourrait être fort intéressant de recueillir des témoignages plus formels d'étudiants ayant vécu le forum de discussion afin de mieux en saisir la portée. Soulignons que le problème de mesure et évaluation a jusqu'à présent été contourné en Techniques de réadaptation physique en référant uniquement à l'évaluation formative pour ce volet de l'ÉSP.

Lors des entretiens, nous n'avons pas franchement réussi à faire avancer la réflexion sur cet aspect. Tous les participants considèrent l'activité fort intéressante mais elle devrait selon eux être distincte de l'ÉSP. Les principales raisons émises tournent autour des mêmes arguments : l'épreuve n'est pas individuelle; elle présente des problèmes importants de mesure et évaluation.

Scénario 3 : Mise en relief de liens culturels ou historiques

Ce troisième scénario a suscité beaucoup d'intérêt auprès des participants (voir le tableau de la page 77). Cette formule se distingue des autres dans la mesure où elle ne propose pas un volet distinct pour vérifier l'apport de la formation générale. L'étudiant intègre des éléments de « bagage culturel » à même la réalisation de l'activité synthèse de programme proprement dite. Mentionnons toutefois que cette formule est la seule à n'avoir pas été explorée sur le terrain jusqu'à présent.

Scénario 3 : mise en relief de liens culturels pertinents

Le postulat de base pourrait s'énoncer comme suit : avoir de la culture, c'est être capable de juger une situation ou un fait à partir de références. Ces références peuvent être d'ordre historique, culturel, conceptuel ou autre.

L'idée est de demander aux étudiants d'inclure dans leur épreuve synthèse de programme (présentation orale, projet, colloque,...) un lien culturel ou historique ou littéraire ou philosophique ou autre, bref un lien pertinent qui démontre une vision plus large qui ne soit pas que spécialisée, et qui démontre la capacité de l'étudiant à réfléchir, à mettre en perspective sa propre époque, ses valeurs personnelles, les us et coutumes de son pays et comprendre que sa réalité n'est pas un absolu. L'étudiant traduit ainsi la dimension culturelle acquise dans ses cours de formation générale.

Plusieurs dimensions s'ouvrent à l'étudiant :

- capacité à prendre de la distance face à un problème;
- capacité à se situer face à l'environnement culturel et social;
- capacité à se situer face à des repères historiques, philosophiques, épistémologiques,...
- capacité à formuler des jugements de valeurs à partir de référents culturels et prendre des décisions autonomes;
- capacité à comprendre le monde contemporain dans lequel nous vivons;
- capacité de mise à distance de ses propres valeurs ou croyances;
- capacité à réagir aux arts
- ...

Cette formule plaît à plusieurs répondants. Encore une fois, nous avons choisi de laisser la parole aux participants afin de mieux traduire leur réceptivité au regard de cette formule d'ÉSP.

EXTRAITS DES QUESTIONNAIRES : commentaires en lien avec la mise en relief de liens culturels ou historiques par l'étudiant lors de la réalisation de son É.S.P.

« Chaque étudiant peut facilement participer en choisissant 1 ou 2 liens historiques, culturels, etc. S'adapte très bien à notre programme. La démonstration est facile à évaluer. » (Q9-P20-3.3.7)

« C'est celle qui m'apparaît la moins éclatée et la plus apte à témoigner de la réelle ouverture de l'étudiant à une perspective plus large. » (Q14-P21-3.3.8)

« C'est à l'élève de faire la preuve qu'il peut intégrer les apprentissages de la formation générale. » (Q15-P20-3.3.7)

« Par cette formule, on peut évaluer ce que l'élève a intégré. Ça permet de vérifier sa capacité à faire le lien entre sa spécialisation et le monde qui l'entoure. » (Q7-P20-3.3.7)

« À mon avis, seule cette hypothèse illustre le principe d'intégration. L'élève peut ensuite opter pour la formule qui lui semble la plus pertinente pour répondre. » (Q3-P20-3.3.7)

Le lien avec la formation générale et le bagage culturel est, ici, plus large. L'élève doit utiliser **avec pertinence** certains aspects de sa formation générale et de son bagage culturel qu'il sélectionne lui-même.

Malgré sa popularité, ce modèle souffre également de certaines limites associées principalement aux modalités d'évaluation et à la concertation entre les enseignants des deux types de formation. Il faut s'en inspirer afin de pousser la réflexion plus loin et s'efforcer de faire évoluer le concept.

EXTRAITS DES QUESTIONNAIRES : limites associées au scénario 3

« ...Il me semble impossible d'évaluer quoi que ce soit de pertinent car dans ce contexte, les étudiants, pour la dimension F.G., ne produisent pas d'arguments développés, ils ne font qu'énoncer des banalités du genre « la morale c'est important ». De plus, on imagine la scène : le prof de philo disqualifiant tel étudiant contre l'avis de tous ses autres profs? ... » (Q12-P20-3.3.7)

« ... on ajoute par le fait même un nouveau problème, celui de la vérification plus difficile des acquis. Peut-être plus cohérente que la proposition précédente, cette hypothèse me semble toutefois plus difficile à appliquer. » (Q16-P20-3.3.7)

« ... Je crois qu'une telle formule limiterait considérablement les modalités d'application de l'ÉSP. De plus, la coordination entre enseignants de formation générale et spécifique, lors de l'évaluation, pourrait être difficile. » (Q8-P20-3.3.7)

« La contrainte présentée de cette façon aurait, à mon avis, un effet réducteur et diminuerait la créativité... » (Q11-P20-3.3.7)

Y a-t-il des pistes de solutions ? Un des participants semble nous ouvrir une voie. Voici son commentaire : *« À mon avis, l'ÉSP avec ses différents volets devrait permettre à l'étudiant de puiser dans l'ensemble des composantes de son programme d'études. Aussi, c'est par les critères d'évaluation qu'il faudrait chercher à cerner les contenus et les différents niveaux d'habiletés de l'ensemble des composantes de la formation. » (Q2-P21-3.3.8)*. Retenons ceci : L'élaboration de critères d'évaluation spécifiques, élaborés en concertation par les enseignants de la formation générale et de la formation spécifique, permettrait sans doute d'éliminer certains obstacles soulevés par les participants dans les questionnaires.

Lors des entretiens, deux participants sur trois étaient favorables à ce scénario. Ils le considèrent en lien avec la formation fondamentale. Ils apprécient l'aspect réaliste de ce scénario dans sa mise en application. Un seul participant éprouve plus de difficulté à appliquer cette formule à son programme. La piste des critères d'évaluation élaborés en concertation lui semble toutefois pertinente car elle permettrait de pousser la réflexion plus loin et de mieux saisir concrètement ce que nous sommes en mesure d'exiger des étudiants.

À toutes fins utiles, les trois scénarios présentent tous des forces et des limites. Lorsque nous demandons aux participants de se positionner sur la formule qu'ils considèrent préférable en terme de pertinence et d'applicabilité, les résultats sont partagés. Certains d'entre eux ont choisi plus d'un scénario. Par contraste, aucun participant n'est resté indifférent.

Si vous comparez les 3 hypothèses présentées dans le questionnaire permettant d'intégrer le bagage culturel à l'ÉSP, laquelle considérez-vous préférable en terme de pertinence et d'applicabilité ?	É.S.P. 1	É.S.P. 2	É.S.P. 3	Toutes	Aucun e
	6	4	10	1	0

Uniformité ou diversité ?

Devons-nous favoriser un scénario uniforme au sein de l'établissement en ce qui a trait à la composante de formation générale dans l'ÉSP? Cette question est loin de faire l'unanimité. Les tenants d'une formule commune s'appuient sur des paramètres d'équité et d'équivalence pour l'obtention d'un diplôme collégial. De plus, certains craignent le chaos organisationnel pour les enseignants de la formation générale. Comment pourraient-ils composer avec autant de modèles qu'il y a de programmes ? À l'opposé, nombreux sont ceux qui croient à la richesse de la diversité et de l'hétérogénéité. Selon eux, la diversité des programmes fait appel à une diversité de solutions pouvant être toutes aussi valables les unes que les autres. Entre ces deux pôles, il y a quelques participants qui présentent une position plus nuancée. Ils avancent qu'il y aurait lieu de s'entendre sur des principes fondamentaux ou des paramètres communs tout en laissant place à des formules variées.

Croyez-vous que les programmes du cégep Marie-Victorin doivent utiliser un scénario commun dans le volet de l'ÉSP concernant la formation générale ?	Total accord	Moyen accord	Léger accord	Léger désacc.	Moyen désacc.	Total désacc.
	4	2	1	0	4	5

4.4 Une démarche en quatre temps

Nous arrivons au terme de notre réflexion. L'analyse et l'interprétation des questionnaires et des entretiens nous ont permis de dégager les grandes étapes d'une démarche menant à une ÉSP intégrée. Cette démarche a été définie en quatre temps. En voici la synthèse :

➤ ***Dans un premier temps, établir une relation et un dialogue entre enseignants***

Aucun arrimage n'est possible sans dialogue entre les enseignants. Dès lors, il est essentiel de se préoccuper du climat de ces échanges. Le développement d'un respect mutuel constitue une prémisses de départ qu'il ne faut pas négliger. S'appropriiser, s'approprier la réalité de l'autre, démontrer une volonté de travailler en concertation afin d'améliorer le sens que cette double formation représente pour les élèves, faire preuve d'ouverture et d'initiative de façon réciproque, voilà autant d'actions essentielles permettant de s'engager dans une démarche commune.

Comment faire ? Aller dans les classes; observer les réalisations des élèves; assister aux ÉSP existantes; effectuer des présentations de certains aspects de la formation afin de mieux la faire connaître; échanger à la suite d'une activité commune pertinente (certains films par exemple); bref, se donner un terrain propice, quel qu'il soit, afin d'installer une relation et un dialogue de qualité entre les enseignants.

➤ *Dans un deuxième temps, s'entendre sur une finalité commune*

La finalité d'un programme d'études est habituellement illustrée dans le profil de sortie du finissant. Or, cette finalité réfère plus souvent qu'autrement aux apprentissages de la formation spécifique de l'élève. Le tout premier pas consiste à traduire, dans le profil de sortie, une finalité commune aux deux composantes de programme. Il ne s'agit pas de juxtaposer une finalité de la formation générale aux côtés de celle déjà présente de la formation spécifique, ce serait alors reconduire la cloison déjà présente entre les deux composantes de programme. Comme nous l'avons déjà mentionné, l'élément novateur que nous explorons concerne plutôt la définition d'une finalité commune, car, après tout, la formation générale et la formation spécifique doivent s'inscrire conjointement au sein d'une même personne.

L'*être éduqué* est un concept que nous avons utilisé afin de traduire la formation fondamentale et le développement intégral de la personne au sein de la finalité commune. À titre d'exemple, en Techniques de réadaptation physique, la finalité du programme a été redéfinie dans cette perspective. La version initiale était orientée sur la formation spécifique et se lisait ainsi : « *À partir d'un diagnostic médical ou de l'évaluation d'un physiothérapeute, et du code de déontologie : dispenser des services professionnels en réadaptation physique.* » La nouvelle version, qui permet à la formation générale et à la formation spécifique de converger vers une même finalité se définit maintenant comme ceci : « *Développer un être éduqué à qui on confie l'exercice d'une profession : Thérapeute en réadaptation physique.* »

Plusieurs déclinaisons de cette formule sont possibles. En Techniques d'éducation spécialisée la finalité peut se traduire par « *Développer un être éduqué qualifié afin d'accompagner dans le quotidien des personnes vivant ou susceptibles de vivre des difficultés d'adaptation personnelle, familiale et sociale* »

Une version plus étoffée peut également être élaborée. Un exemple, applicable à un programme préuniversitaire, est présenté : « *À partir d'une formation équilibrée, polyvalente, large et ouverte qui comprend une formation générale et une formation spécifique, développer un être éduqué capable de mieux saisir la réalité humaine et sociale : une réalité qu'il peut observer, analyser, interpréter, mesurer, généraliser et dont il peut parler au-delà des opinions et de l'énoncé spontané, tout en le préparant adéquatement à poursuivre des études universitaires.* ». Cette finalité s'applique au programme de Sciences humaines.

Lorsque les enseignants de la formation générale et de la formation spécifique parviennent à s'entendre sur une finalité commune, le premier défi est relevé et le travail de concertation est amorcé!

➤ ***Dans un troisième temps, élaborer une épreuve synthèse de programme associée à la finalité***

L'ÉSP est une formule privilégiée qui nous permet de clarifier ce qui est attendu de l'élève au terme de son cheminement collégial, d'où l'importance de l'associer à une finalité commune. L'ÉSP devient alors, pour l'étudiant, une cible indiquant la performance à atteindre au terme du parcours collégial. Si l'élève est informé dès son entrée au collégial des caractéristiques de cette épreuve qui comporterait une dimension de sa formation générale en lien avec sa formation spécifique, nous croyons alors qu'elle pourrait servir de catalyseur à la construction de sens, tout au long de son cheminement scolaire. L'élève assistera à ses cours avec ce projet synthèse en arrière plan et il se situera déjà dans une démarche de quête de sens.

Nous avons jusqu'à présent travaillé autour de trois scénarios qui s'efforcent de mettre en lien la formation générale et la formation spécifique en intégrant des éléments culturels à l'ÉSP. Tel que mentionné précédemment, ces scénarios sont issus de diverses expérimentations, pratiques et réflexions ayant évolué au cours des dernières années au cégep Marie-Victorin.

Les différents scénarios présentent tous des forces et des limites. Nous croyons que la diversité des épreuves proposées dans le cadre de cette recherche permet à chaque programme, selon sa culture, ses intérêts et sa réalité, de retenir la formule qui lui convient le mieux et de la raffiner en fonction de ses besoins.

Rappelons la nature de chaque formule :

Scénario 1 : L'intégration d'éléments culturels à l'ÉSP par l'entremise du cours de formation générale Propre.

Scénario 2 : L'intégration du bagage culturel à l'ÉSP par l'entremise d'un forum de discussion.

Scénario 3 : L'intégration du bagage culturel à l'ÉSP par une mise en relief de liens culturels ou historiques par l'étudiant, lors de la réalisation de son ÉSP

➤ *Dans un quatrième temps, élaborer et mettre en œuvre des activités pédagogiques qui interpellent de façon réciproque les deux composantes de programme*

Il va de soi que tous les enseignants devront aider les étudiants à mieux comprendre le sens de leur formation. Une ÉSP qui intègre les deux composantes de formation représente un fil conducteur qui peut faciliter leur travail de concertation à cet effet.

L'enjeu d'envergure est non seulement de traduire en termes clairs cette tâche signifiante et intégrative à laquelle doit parvenir l'élève en fin de parcours, mais également de **s'assurer que les enseignants se préoccupent de faire cheminer celui-ci tout au long de son parcours collégial**, dans cette même perspective. Un lien étroit doit exister entre enseignement, apprentissage et évaluation.

L'ÉSP doit être le reflet de ce que l'élève a vraiment eu l'occasion d'apprendre tout au long de sa formation. Des mesures transitoires doivent être mises en place pour pallier les écarts entre le nouveau scénario d'ÉSP et l'accompagnement réel des élèves.

Conclusion

Loin d'être terminée la réflexion portant sur l'épreuve synthèse, dans la perspective d'allier la formation générale et la formation spécifique, doit se poursuivre. Ce projet a ouvert la voie. Il a permis de situer les différents enjeux de la scène collégiale gravitant autour de cette problématique et de tracer les grandes lignes d'une démarche permettant de s'engager sur le chemin menant à l'ÉSP intégrée.

L'heure est maintenant au bilan de cette expérience. Nous avons identifié les forces de ce projet et ses limites, ainsi que les pistes de travail vers lesquelles la démarche devrait se poursuivre.

Au chapitre des forces, nous avons voulu faire de ce projet un travail rigoureux avec certaines assises théoriques solides mais en gardant l'accent sur la pratique collégiale. Nous avons relevé le défi de développer des pistes concrètes, applicables sur le terrain et avec le potentiel d'engendrer des retombées pratiques pour le cégep Marie-Victorin. La prise en considération de l'expertise des enseignants a constitué un élément clé permettant de développer des modalités à partir du contexte de Marie-Victorin, maximisant ainsi les chances de répondre aux besoins du milieu.

Nous considérons que le questionnaire d'enquête a été un instrument bien ciblé, constituant une intervention « dissimulée » sur le terrain. Les enseignants de chaque programme qui ont investi leur temps, leur talent et leurs réflexions à répondre au questionnaire ont été saisis de l'ensemble du dossier de même que des pistes de solution auxquelles ils peuvent recourir dans leur pratique. Leurs réflexions se poursuivront et des alternatives pourront émerger avec le temps.

Une autre force du projet se caractérise par l'effort de prendre en considération plusieurs programmes du collège donc plusieurs réalités différentes. Il était essentiel de présenter une structure souple qui soit capable de se mouler à des contextes divers. Cette ligne de conduite nous a accompagné tout au long du projet.

L'ensemble du projet comporte également certaines limites. Premièrement, la question des finalités intégrées ou communes aux deux composantes de programme a reçu l'aval des participants quant à l'idéologie qu'elle véhicule. Toutefois, les choix terminologiques demeurent, pour certains, des éléments à retravailler.

Une deuxième limite, d'importance majeure, concerne les scénarios d'épreuve synthèse et les difficultés relatives à leur évaluation sommative. Il va sans dire que la réflexion doit être approfondie davantage. Un travail rigoureux en lien avec les critères d'évaluation doit être réalisé. Idéalement, ce travail devrait être effectué en concertation par des enseignants de la formation générale et de la formation spécifique. Une telle réflexion permettrait de mieux définir ce qui est attendu des étudiants et ainsi mieux nous orienter afin de déterminer avec précision les éléments à mesurer.

Troisièmement, ce projet a été réalisé auprès de certains enseignants experts du cégep Marie-Victorin. Ils étaient peu nombreux. Il serait intéressant d'élargir la réflexion auprès de toute la population enseignante du cégep.

Plusieurs autres pistes mériteraient d'être investiguées. En voici un aperçu :

- Comment ajuster les programmes afin de prendre en considération la nouvelle finalité intégrée et ainsi mieux accompagner l'étudiant dans son parcours collégial vers l'ÉSP?
- Faut-il prévoir des modalités d'évaluation continue dans la perspective d'ajuster les scénarios d'ÉSP en fonction de l'évolution des clientèles, de la culture et du contexte éducationnel ? Comment le faire?
- Qu'en pensent les étudiants ? Nous avons côtoyé les étudiants de Techniques de réadaptation physique qui ont expérimenté certaines formules au fil des ans. Ces étudiants ont toujours paru satisfaits de ces activités mais aucune vérification systématique n'a été entreprise.

En terminant, ajoutons que nous avons innové en développant des propositions concrètes associées au concept de finalité commune et d'ÉSP intégrée qui, bien que perfectibles, représentent un premier pas de franchi! Nous constatons que cette recherche a des avantages qui surpassent les limites constatées. Elle propose des hypothèses novatrices permettant d'améliorer l'arrimage entre la formation générale et la formation spécifique dans les profils de sortie, les épreuves synthèse de programmes et même dans le parcours tout entier de l'élève.

Références

- Allaire, Hélène. 1996. « Précisions sur le profil de sortie ». *Pédagogie collégiale*, vol. 10, no 2 (décembre), p. 12 à 18.
- Archambault, Guy. 1996. *L'épreuve synthèse de programme et l'intégration des apprentissages. Quarante-sept formules pédagogiques favorisant l'intégration des apprentissages*. Cégep Beauce-Appalaches.
- Association québécoise de pédagogie collégiale. 1997. « La formation générale dans les études techniques au collégial ». *Pédagogie collégiale*, vol. 10, no 4 (mai), p.32-35
- Bélanger, Jean-Marc, et Jean-Claude Simard. 1998. *L'harmonisation des formations générale et spécifique et leur contribution à la formation fondamentale. Rapport de recherche*. Rimouski : Cégep de Rimouski.
- Boutin, Gérald. 1997. *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. Décembre 2000. *Rapport d'évaluation. Évaluation de la composante de la formation générale des programmes d'études du Cégep Marie-Victorin*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. Janvier 1994. *L'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages. Cadre de référence*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Commission des États généraux. 1996. *Rapport final. Renover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Commission des États généraux. 1995-1996. *Exposé de la situation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. 1963-1966. *Rapport Parent*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. 1997. *Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales : Avis à la ministre de l'éducation*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation. 1994. *Renover le curriculum du primaire et du secondaire : Avis au ministre de l'éducation*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

- Conseil supérieur de l'éducation. 1984. *La formation fondamentale et la qualité de l'éducation*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Direction générale de l'enseignement collégial. 1998. *Édition révisée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial de 1993*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Forquin, Jean-Claude. 2001. « Formation fondamentale et culture scolaire ». In C. Gohier et S. Laurin (dir), *Entre culture, compétence et contenu, La formation fondamentale, un espace à redéfinir*. (p. 85-110). Montréal : Logiques.
- Fortin, Lionel, et Danielle Raymond. 1996. *Guide d'élaboration locale d'épreuves synthèse de programme*. Cégep de Rivière-du-Loup.
- Gohier, Christiane (dir.) 1990. *La formation fondamentale, Tête bien faite ou tête bien pleine?* Montréal : Logiques.
- Gohier, Christiane, et Sophie Grossmann. 2001. « La formation fondamentale, un concept périmé? » In C. Gohier et S. Laurin (dir), *Entre culture, compétence et contenu, La formation fondamentale, un espace à redéfinir*. (p. 21-54). Montréal : Logiques.
- Gohier, Christiane, et Suzanne Laurin (dir.). 2001. *Entre culture, compétence et contenu, La formation fondamentale, un espace à redéfinir*. Montréal : Logiques.
- Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997). *Réaffirmer l'école : Prendre le virage du succès*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Jalbert, Yves. 1999. « L'épreuve synthèse de programme, au-delà des habiletés génériques » In Association québécoise de pédagogie collégiale, *Actes du 19^e colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale*. (p. 10D 67). Québec : AQPC.
- Lacroix, Bruno. 2002. *Projet expérimental dans l'Ensemble III en philosophie*. Cégep Marie-Victorin.
- Laliberté, Jacques. 1995. « L'épreuve synthèse de programme : gage ou facteur de l'intégration des apprentissages ? ». *Pédagogie collégiale*, vol. 8, no 3 (mars), p. 18 à 23.
- _____. 1989. « Alverno : une réforme pédagogique riche d'enseignements ». *Pédagogie collégiale*, vol. 2, no 4 (mai), p. 38 à 42.
- _____. 1988. « La formation fondamentale et la dynamique éducative d'un collège ». *Pédagogie collégiale*, vol. 1, no 2 (janvier), p. 28 à 37.
- Legendre, Renald. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin; Paris : Eska, 1500 p.
- _____. 1995. *Entre l'angoisse et le rêve*. Montréal : Guérin; Paris : Eska.

- Lessard-Hébert, Michelle, Gabriel Goyette et Gérald Boutin. 1995. *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*. Montréal : éditions nouvelles.
- Ministère de l'Éducation du Québec. 2000. *Répertoire des cours et des programmes de l'enseignement collégial*. Québec : Ministère de l'Éducation
(disponible par internet : www.meq.gouv.qc.ca/ens-sup/ENS-COLL/cahiers/form-gen.htm)
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. 1993. *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle. L'enseignement collégial québécois : orientations d'avenir et mesures de renouveau*. Québec : Ministère de l'Éducation
- Otis, Françoise, et Lise Ouellet. 1996. « Le profil de sortie, étape préliminaire à l'élaboration de l'épreuve synthèse de programme ». *Pédagogie collégiale*, vol. 10, no 1 (octobre), p. 9 à 13.
- Performa. 1996. *Session de perfectionnement de Performa sur l'ÉSP. Matériel pour les études de cas. Recueils A, B, C, D*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- Perrenoud, Philippe. 2001. « Fondements de l'éducation scolaire : enjeux de socialisation et de formation » In C. Gohier et S. Laurin (dir), *Entre culture, compétence et contenu, La formation fondamentale, un espace à redéfinir*. (p. 55-84). Montréal : Logiques.
- _____. 1999. « Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs? ». *Pédagogie collégiale*, vol. 12, no 3 (mars), p. 14 à 17.
- Reboul, Olivier. 1971. *La philosophie de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France
- _____. 1984. *Le langage de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France
- Sabri, Jean, et Serge Simard. 1996. *La mise en œuvre des aspects pédagogiques des mesures du renouveau : des besoins de la société à L'ÉSP. Guide d'animation à l'intention des équipes-programmes*. Cégep de Victoriaville.
- Simard, Denis, Clermont Gauthier et Stéphane Martineau. 2001. « Le rôle de la culture dans l'exercice du jugement professionnel : un défi pour la formation fondamentale des enseignants ». In C. Gohier et S. Laurin (dir), *Entre culture, compétence et contenu, La formation fondamentale, un espace à redéfinir*. (p. 111-140). Montréal : Logiques.
- Tardif, Hélène. 2002. *Sens et utilité du français et de la philosophie en Techniques d'éducation en services de garde. Rapport de recherche*. Campus Notre-Dame-de-Foy.
- Tremblay, Gilles. 1995. « Quelques jalons de réflexion sur le profil de sortie ». *Pédagogie collégiale*, vol. 8, no 4 (mai), p. 5 à 7.

Vacher, L.-M.. 2001. « Formation fondamentale et philosophie : une approche cognitive et théorique ». In C. Gohier et S. Laurin (dir), *Entre culture, compétence et contenu, La formation fondamentale, un espace à redéfinir*. (p. 231-264). Montréal : Logiques.

ANNEXE A

Exemples de profils de sortie élaborés au cégep Marie-Victorin

ANNEXE B

Questionnaire utilisé lors du projet d'intervention