

Avis de la Commission des études

Approche-programme : une approche concertée pour une formation de qualité

vendredi 24 février 2023

Commission
des études



UNIVERSITÉ
LAVAL

RÉSUMÉ

Dans la foulée de la transition postpandémique des modalités d'enseignement et d'apprentissage, la Commission des études relevait dans un avis déposé au Conseil universitaire à l'automne 2021 bon nombre d'enjeux contemporains qui interpellent l'avenir de l'enseignement universitaire dont la diversification des besoins des étudiantes et étudiants, les offres de formation déclinées selon des modalités de plus en plus variées et en nombre grandissant, le mouvement massif vers la transformation numérique ainsi que l'évolution du marché du travail amenant les institutions universitaires à repenser et à renouveler les manières dont elles conçoivent leurs formations.

La Commission des études a ainsi été mandatée pour mener une analyse réflexive portant sur l'approche-programme, et ce, au regard du contexte évolutif du monde de l'enseignement, qui a grandement été teinté des expériences récentes d'adaptation au contexte pandémique, ainsi que du cadre d'organisation et de gestion des programmes de l'Université. Les travaux menés par la communauté lavalloise, qui se sont intéressés aux préférences relatives aux modalités d'enseignement et d'apprentissage dans le contexte de la reprise postpandémique, ont été étudiés au regard du présent mandat. Dans le cadre de ses démarches, la Commission a examiné bon nombre de rapports d'évaluation périodique des programmes, ainsi que les plans d'action facultaires qui y sont associés, lesquels ont notamment révélé les forces des programmes, ainsi que les leviers sur lesquels les facultés peuvent s'appuyer pour innover et soutenir les équipes-programmes. La Commission a également rencontré des représentantes et représentants de programmes d'étude, qui ayant eux-mêmes fait l'expérience de l'approche-programme, avaient acquis des compétences pertinentes et éclairantes à l'égard du présent mandat. Enfin, des recherches documentaires portant sur l'approche-cours et l'approche-programme ont été effectuées afin d'appréhender le changement de paradigme qui s'opère d'une approche à une autre. Sur la base d'une littérature étendue, la Commission a souhaité faire un portrait de l'approche-programme, un exercice ayant permis de relever les avantages ainsi que les défis de sa mise en œuvre.

La Commission relève que l'approche-programme prend une place de plus en plus appréciable au sein d'établissements d'enseignement postsecondaire et à l'international. En opposition avec l'approche-cours, elle promeut la concertation au sein des équipes enseignantes et plus largement au sein des unités. Les programmes ou les parcours d'étude basés sur les principes de l'approche-programme comportent de nombreux avantages, notamment celui de la concertation de l'ensemble des actrices et acteurs menant à une vision partagée des objectifs (profil de sortie), une compréhension commune et approfondie de l'ordonnement des activités de formation ainsi que des stratégies et modalités d'enseignement privilégiées. Les programmes créés ou révisés sur la base de cette approche bénéficient ainsi d'une cohérence et d'une pertinence accrues. La Commission remarque également que cette approche facilite l'amélioration continue des programmes dans la mesure où elle offre, sur une base régulière, des espaces de réflexion et de partage de pratiques qui sont, par ailleurs, autant d'occasions d'innovations pédagogiques.

Dans son analyse, la Commission a souhaité que la diversité d'approches et de stratégies pédagogiques privilégiées au sein des programmes basés ou inspirés de l'approche-programme, reconnaisse la réalité des parcours d'étude de plus en plus hétérogènes de la communauté étudiante. C'est pourquoi, dans une perspective d'inclusivité et de diversité, la Commission en

appelle à une saine flexibilisation de la formation qui tient compte, pour chaque programme, des besoins et des attentes spécifiques des étudiantes et étudiants, ainsi que des objectifs pédagogiques à atteindre. On évite ainsi le piège d'une trop forte rigidité des parcours ou encore de leur surflexibilisation interférant avec la cohérence et les objectifs pédagogiques poursuivis.

Pour bénéficier des avantages de cette approche, des conditions doivent être réunies pour faciliter le travail collaboratif requis. Dans l'ensemble, du temps doit être dégagé et des ressources doivent venir soutenir la mise en œuvre de cette approche. La Commission souhaite donc, par ses recommandations, soutenir l'ensemble des actrices et des acteurs des programmes qui relèveront les défis de cette approche concertée, dont les directrices et les directeurs de programme qui tiennent un rôle de premier plan à toutes les étapes du déploiement de cette approche.

À cet égard, la Commission a souhaité effectuer un tour d'horizon sur le rôle des directrices et directeurs de programme afin que l'attention portée sur les programmes englobe également la valorisation du rôle des directrices et directeurs de programmes.

Enfin, la Commission s'est longuement attardée aux conditions assurant la concertation de toutes les parties prenantes associées à l'approche-programme. Ses travaux l'on conduit à mettre de l'avant les caractéristiques essentielles d'une approche-programme réussie, sans pour autant soutenir l'adoption d'une voie dogmatique fixée dans une démarche rigide. La Commission reconnaît en l'approche-programme un vecteur de qualité et une voie de développement des programmes porteuse, sinon exemplaire. D'ailleurs, le fruit de l'analyse réflexive de la Commission se traduit concrètement dans l'intitulé du présent avis : « Approche-programme : une approche concertée pour une formation de qualité ».

TABLE DES MATIÈRES

1.	Introduction	5
1.1	Mandat	5
1.2	Démarche de la Commission	5
2.	Organisation, gestion et évolution des programmes à l'Université Laval	7
2.1	Règlement des études	8
2.2	Politique d'évaluation périodique des programmes de formation à l'Université Laval	9
2.3	Politique de la formation à distance	9
3.	Adaptation des modalités d'enseignement et d'apprentissage en pandémie	10
3.1	Résultats de consultations institutionnelles	11
3.2	Constats relatifs à la transition postpandémique	12
4.	Ce que nous apprend l'évaluation périodique des programmes	14
4.1	Les forces de nos programmes	15
4.2	La cohérence et l'approche-programme	15
4.4	La flexibilité et la souplesse des parcours	17
4.5	Plans d'action facultaires et suivi de l'évaluation périodique	18
4.6	Autres constats de la Commission	18
5.	L'approche-programme	19
5.1	Définitions	19
5.2	Approche-programme et approche par compétences	25
5.3	Les modèles proposés pour une démarche d'approche-programme	30
5.4	Les acteurs et les actrices de l'approche-programme	32
5.5	Les défis	33
5.6	Constats de la Commission	35
6.	L'approche-programme au regard de la formation et de nos programmes	36
7.	L'importance et le rôle des directrices et directeurs de programme	38
8.	Vers une approche concertée	41
9.	Conclusion	42
10.	Sommaire des recommandations	43
11.	Bibliographie	45
12.	Annexes	49
	ANNEXE I : Modèles et exemples relatifs à la mise en place de l'approche-programme	49
	ANNEXE II : Membres de la Commission des études qui ont participé aux travaux	53

1. INTRODUCTION

1.1 Mandat

À sa séance du 1^{er} mars 2022, le Conseil universitaire confiait à la Commission des études, à la demande de la rectrice, le mandat suivant :

La pandémie de COVID-19 a mis en lumière l'agilité et les compétences démontrées par le corps professoral et enseignant qui ont permis de maintenir la qualité de la formation durant la période où l'Université a dû se tourner vers l'enseignement à distance. Au moment où le campus recommence à accueillir les étudiantes et étudiants et l'ensemble du corps professoral et enseignant, et que l'enseignement en présence est à nouveau possible, il importe de faire le point sur les volets de cette expérience qui constituent des valeurs ajoutées aux activités de formation et d'encadrement et déterminer ce que l'on souhaite conserver ou adapter.

Dans cette perspective, la Commission est invitée à réfléchir sur les meilleures pratiques qui pourront soutenir la poursuite de notre mission de formation dans un esprit de souplesse et de cohérence de nos programmes, en examinant notamment l'approche-programme.

Différentes transformations qui se rapportent aux modalités d'enseignement, d'encadrement et d'organisation des programmes et qui s'étaient opérées avant la pandémie ont été catalysées vers des moyens qui ont permis d'assurer une continuité de l'enseignement à partir de mars 2020, notamment le recours à l'enseignement en ligne et l'utilisation d'outils technopédagogiques. À l'aube de cette période postpandémique, la communauté ne souhaite pas voir l'Université se transformer en université entièrement à distance, mais bien en une institution qui sait tirer profit de la diversification des modalités d'enseignement et d'évaluation en vue d'optimiser l'engagement et la réussite de ses étudiantes et étudiants. Pour la Commission, il ne s'agit pas uniquement de la réussite scolaire, mais bien d'une réussite éducative globale, telle que définie par le Conseil supérieur de l'éducation, soit : « [...] l'acquisition et l'intégration par l'étudiant ou l'étudiante de connaissances et de compétences en lien avec une formation de haut niveau s'inscrivant dans son projet personnel et contribuant tout à la fois à son développement sur les plans professionnel, artistique, scientifique, culturel, civique et personnel »¹. C'est dans cette perspective que l'Université doit mettre en œuvre des moyens permettant de développer et de faire se côtoyer harmonieusement différentes modalités et types de prestations pédagogiques.

1.2 Démarche de la Commission

La Commission déposait en décembre 2021 un avis prospectif portant sur les grandes tendances en matière de formation universitaire. La Commission soulignait, entre autres, l'importance d'offrir une formation flexible qui favorise l'engagement à l'égard de la persévérance et de la réussite chez les étudiantes et étudiants dont les parcours sont reconnus pour être de plus en plus diversifiés. La

¹ Conseil supérieur de l'éducation (2010), *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010. Québec, Gouvernement du Québec, p. 61.
<https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2010/11/50-0192-RF-conjuguer-equite-et-performance-REBE-2008-2010.pdf>.

flexibilisation de la formation s'inscrit dans toutes les couches du processus de formation : dans le temps et le rythme (temps partiel et temps complet, cheminement accéléré...), l'espace (campus ou hors campus), la séquence des activités, les modes d'apprentissage et les objectifs de formation². La diversification des pratiques pédagogiques favorise des stratégies d'apprentissage variées, en cohérence avec les principes de la conception universelle d'apprentissage et ceux d'équité, de diversité et d'inclusion (EDI), notamment.

La Commission soulignait également l'importance de garder pertinente notre offre de formation afin de répondre aux aspirations, ainsi qu'aux besoins individuels et sociaux. Cette pertinence doit impérativement être démontrée dans l'élaboration de nouveaux programmes. Elle est d'ailleurs continuellement examinée et remise en question dans le cadre de l'évaluation périodique et le processus d'amélioration continue des programmes. Dans le cadre du présent avis, nous avons prêté une attention particulière à l'évaluation périodique des programmes et transposé nos observations vers les deux autres processus que sont l'élaboration et l'évaluation continue des programmes.

Le présent exercice repose ainsi sur (1) la nécessité de répondre aux attentes et aux besoins de l'ensemble de la communauté professorale, enseignante et étudiante en période postpandémique par la mixité des modalités de formation et d'évaluation des apprentissages, (2) la nécessité de soutenir la flexibilisation de la formation tout en maintenant la cohérence des programmes et le sentiment d'appartenance au programme, et (3) la nécessité d'assurer une offre de formation pertinente, qu'il s'agisse de programmes existants ou de nouveaux programmes. Le succès de ces démarches repose sur la concertation de l'équipe enseignante, l'ouverture et l'écoute de la perspective étudiante et le soutien des différentes instances institutionnelles, d'où la proposition d'examiner l'approche-programme et des démarches inspirées de l'approche-programme pour favoriser cette concertation.

La Commission s'est attardée longuement aux conditions assurant la concertation de toutes les parties prenantes. Ses travaux l'ont conduit à mettre de l'avant cette caractéristique essentielle d'une approche-programme réussie afin que cette démarche programme ne soit pas vue ou perçue comme une voie dogmatique fixée dans une démarche rigide. Cette réflexion de la Commission se traduit concrètement dans l'intitulé du présent avis : Approche-programme : une approche concertée pour une formation de qualité.

La Commission a également souhaité effectuer un retour sur les rôles et les fonctions des directrices et directeurs de programmes, des comités de programmes et du personnel qui les soutient afin que l'attention qui est présentement accordée à l'enseignement englobe désormais la valorisation des directrices et directeurs de programmes.

La Commission a entamé ses travaux par une brève analyse des rapports synthèses d'évaluation périodique des programmes et des plans d'action des doyennes et doyens qui en résultent, déposés

² Paquelin, D. et Chantal, M. (2019). Flexibilisation : principes et repères. Guide à l'intention des établissements d'enseignement supérieur. [Rapport de recherche] Université Laval (Québec, Canada). Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03251001/>, octobre 2021. Désormais Paquelin et Chantal (2019).

au Conseil universitaire au cours de la période 2019-2022. Elle a aussi tiré profit des résultats du travail exploratoire réalisé par le Groupe de travail sur la transition postpandémique des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, qui a mené des consultations en 2021 et en 2022, et d'échanges avec le directeur du Service de soutien à l'enseignement (SSE), monsieur Nicolas Gagnon. Elle a également pu consulter les analyses synthèses d'un récent sondage réalisé par le SSE auprès des étudiantes et étudiants sur leurs préférences à l'égard des formules d'enseignement. De plus, elle a pris en compte la synthèse des États généraux de l'Université Laval post-COVID, organisés par le Syndicat des professeurs et professeures de l'Université Laval (SPUL) en collaboration avec différents syndicats et associations professionnelles et étudiantes, en mars 2022. Elle a consulté un certain nombre de documents institutionnels, dont des politiques et règlements en vigueur à l'hiver 2022, ainsi que divers documents de référence, articles spécialisés et enquêtes émanant de l'extérieur de l'Université.

La Commission a bénéficié du partage de l'expertise de collègues de l'Université qui ont implanté ou sont en voie d'amorcer une transformation curriculaire selon l'approche-programme ou selon les principes directeurs de l'approche-programme dans des programmes professionnalisants structurés par compétences. :

- Mme Anne Dionne, doyenne, Faculté de pharmacie ;
- Mme Julie Méthot, vice-doyenne aux études de premier cycle, aux affaires étudiantes et professionnelles, Faculté de pharmacie ;
- Mme Chantale Simard, directrice du programme de doctorat de premier cycle en pharmacie ;
- Mme Marie-Claude Boivin, responsable de formation pratique et coordonnatrice du centre *Aprentiss* pour la Faculté de pharmacie, directrice adjointe du programme de doctorat de premier cycle en pharmacie ;
- M. Vincent Goulet, membre de la Commission, directeur du programme de baccalauréat en actuariat.

La Commission a également bénéficié de l'expertise de madame Anne-Sophie Allaire, du Bureau de planification et études institutionnelles (BPEI), mandatée pour élaborer des outils mis à disposition aux facultés et particulièrement aux directrices et directeurs de programme.

2. ORGANISATION, GESTION ET ÉVOLUTION DES PROGRAMMES À L'UNIVERSITÉ LAVAL

Cadre réglementaire et politiques pertinentes

La Commission a examiné les politiques et cadres réglementaires en vigueur à l'hiver 2022, se rapportant à la définition, l'organisation, la gestion et l'évolution de notre offre de formation, afin de bien comprendre comment se conçoit, à l'Université Laval, la notion de programme. En outre, elle souhaite cerner la manière dont ces documents de référence peuvent soutenir la mise en œuvre des meilleures pratiques en matière de qualité, de pertinence et de souplesse des programmes.

2.1 Règlement des études

Le *Règlement des études* « constitue le cadre normatif général visant à assurer une formation basée sur des standards de qualité élevés, équitables et harmonisés pour l'ensemble de l'Université »³. La première des six parties qui le constituent est consacrée à la structure de gestion des études et des programmes. Elle comporte des dispositions générales relatives à la gestion des études (rôle et responsabilité des instances institutionnelles), aux directrices et directeurs de programmes, à la gestion des programmes et aux comités de programmes et d'admission, ainsi que des dispositions particulières à l'attention des directrices et directeurs de programmes aux cycles supérieurs. La deuxième partie est consacrée aux programmes et aux activités de formation : types de programmes, objectifs généraux, règles de composition. On y décrit notamment comment l'Université conçoit la pertinence d'un programme, un des objets qui sous-tend notre réflexion.

Article 2.2 La pertinence d'un programme se définit en fonction :

- a) de l'adéquation des objectifs de formation aux besoins d'ordre professionnel, scientifique, littéraire ou artistique de la société, d'un milieu, d'une collectivité ou d'un petit groupe. L'Université doit cependant maintenir un juste équilibre entre l'autonomie qui lui est nécessaire pour s'acquitter de sa mission d'enseignement et de recherche, d'une part, et la réponse aux besoins plus immédiats de la société, d'autre part ;
- b) de l'adéquation des formules pédagogiques avec les objectifs de formation, ainsi que de celle de son contenu avec l'état d'avancement des connaissances dans le ou les domaines du savoir dont traite le programme ;
- c) de l'adéquation du programme avec les orientations de l'Université et de ses unités ainsi que de la prise en considération des interrelations qui existent entre le programme et les autres programmes de l'Université.

Deux autres articles ont également retenu l'attention de la Commission : le premier souligne l'importance des échanges et des interactions personnelles dans la formation, alors que le second établit la relation et la collaboration nécessaires entre les personnes responsables des unités et les directrices et directeurs de programmes en matière d'activités de formation.

Article 2.29 La formation universitaire fait appel non seulement aux activités de formation, mais également aux interactions enseignant-étudiant, aux échanges avec les pairs et, de façon générale, à la participation active de l'étudiante ou de l'étudiant à sa formation et à la vie universitaire.

Article 2.33 Les activités de formation sont sous la responsabilité des unités. Elles sont élaborées en concertation avec les directions de programme concernées.

³ Vice-rectorat aux études et aux affaires étudiantes (2021). *Règlement des études*. Conseil universitaire [CU-2021-112]. Québec. Université Laval. Récupéré de : https://www.ulaval.ca/sites/default/files/notre-universite/direction-gouv/Documents%20officiels/Règlements/Reglement_des_etudes.pdf. Désormais RE (septembre 2021)

2.2 Politique d'évaluation périodique des programmes de formation à l'Université Laval

En complément au *Règlement des études*⁴, la *Politique d'évaluation périodique des programmes de formation à l'Université Laval* définit les principes généraux et les fondements de l'évaluation périodique, et spécifie les responsabilités au regard de ce processus⁵. Elle vise notamment à maintenir et améliorer la pertinence et la qualité des programmes dans une perspective d'innovation et d'adaptation aux besoins de la société et à ceux des étudiantes et étudiants. Elle stipule que chaque programme de grade doit être évalué au moins une fois tous les dix ans et que des dispositions particulières s'appliquent à ceux qui sont également soumis à un processus d'agrément par un organisme externe. La Politique précise les critères de pertinence et de qualité plus particulièrement évalués lors de l'exercice. Elle insiste sur la cohérence entre les orientations, les objectifs et la structure du programme, et sur l'efficacité des stratégies d'enseignement-apprentissage, d'encadrement et d'évaluation des apprentissages au regard de l'atteinte des objectifs du programme et du respect de ses orientations. La Politique met aussi l'accent sur la qualité et l'accessibilité des ressources matérielles, technologiques et informationnelles requises par le programme. Elle mobilise, par ailleurs, un ensemble de personnes à différentes étapes du processus, qu'il s'agisse de la préparation à l'évaluation (sondages et autoévaluation), de la visite des experts, de l'analyse des recommandations formulées ou de l'élaboration d'un plan d'action et de sa mise en œuvre. La Commission souligne que, hormis l'équipe de direction facultaire à travers ses engagements vers l'amélioration continue des programmes, l'équipe enseignante, la communauté étudiante, la directrice ou le directeur de programme ainsi que le comité de programme jouent un rôle central dans l'ensemble du processus.

2.3 Politique de la formation à distance

Bien que le Vice-rectorat aux études et aux affaires étudiantes ait entrepris de réviser la *Politique de la formation à distance*⁶ au cours de l'année 2022, considérant l'évolution accélérée des pratiques d'enseignement en ligne et à distance en raison de la pandémie, la version actuelle comporte des principes importants pour notre réflexion. Entre autres principes, la Politique souligne l'importance de la relation pédagogique que l'étudiante ou l'étudiant doit établir avec les savoirs, avec ses pairs et avec l'enseignant ou l'enseignante, relations qui sont au cœur de la dynamique de toute formation universitaire. Elle stipule également que le choix des approches pédagogiques et des stratégies de formation à distance est déterminé en fonction des particularités de chaque activité de formation. La Politique définit les responsabilités de l'Université, des facultés et des unités, des enseignantes et enseignants ainsi que celles des étudiantes et étudiants. Étonnamment, les directrices et directeurs de programmes ne sont pas explicitement identifiés comme parties prenantes de la formation à distance. La Commission souhaite que la Politique révisée reconnaisse

⁴ RE (septembre 2021).

⁵ Vice-rectorat aux études et aux activités internationales (2015). *Politique d'évaluation périodique des programmes de formation de l'Université Laval*. Conseil universitaire [CU-2015-32]. Québec : Université Laval. Récupéré de : [https://www.ulaval.ca/sites/default/files/notre-universite/direction-gouv/Documents%20officiels/Politiques/Politique d evaluation periodique des programmes de formatio n de l Université Laval.pdf](https://www.ulaval.ca/sites/default/files/notre-universite/direction-gouv/Documents%20officiels/Politiques/Politique%20d%20evaluation%20periodique%20des%20programmes%20de%20formation%20de%20l%20Universite%20Laval.pdf).

⁶ Vice-rectorat aux études et aux affaires étudiantes (2012). *Politique de la formation à distance*. Conseil universitaire. Version amendée datée du 1^{er} novembre 2022. Conseil universitaire, [CU-2011-107]. Québec. Université Laval. Récupéré de : [https://www.ulaval.ca/sites/default/files/notre-universite/direction-gouv/Documents%20officiels/Politiques/Politique formation a distance.pdf](https://www.ulaval.ca/sites/default/files/notre-universite/direction-gouv/Documents%20officiels/Politiques/Politique%20formation%20a%20distance.pdf)

la contribution importante qu'ils apportent dans la gestion de toutes les facettes de la formation à distance au sein des programmes qui leur sont confiés.

À la lumière de ce constat, **la Commission recommande :**

R1. que la *Politique de la formation à distance* reconnaisse la contribution importante des directrices et directeurs de programme ainsi que des comités de programme dans la gestion des formations à distance au sein des programmes (action VREAE).

3. ADAPTATION DES MODALITÉS D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE EN PANDÉMIE

Les deux années durant lesquelles les universités à travers le monde ont dû s'approprier, voire développer de nouvelles pratiques pédagogiques ont révélé d'abord la résilience, la créativité et la détermination de l'ensemble des membres du corps professoral et enseignant, ainsi que de toute la population étudiante. Si plusieurs ont pris confiance en leur capacité d'innover et de réussir, ces deux années ont laissé des traces sur bon nombre de personnes qui ont vu leur projet d'études interrompu ou bouleversé et qui ont vécu la formation à distance difficilement, autant de la perspective enseignante qu'étudiante. La communauté a dû relever des défis hors du commun ; alors que les enseignantes et enseignants adaptaient leur enseignement avec empressement afin de permettre aux étudiantes et étudiants de poursuivre leur cheminement, ces derniers tâchaient de s'approprier les contenus des cours dans des conditions bien souvent peu favorables à leur apprentissage.

Afin de faire un court bilan de l'appréciation des différentes formules d'enseignement, la Commission a examiné les résultats de travaux initiés par le Groupe de travail sur la transition postpandémique des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, qui a entrepris de lancer un sondage auprès de la communauté étudiante, à l'automne 2021 et à l'automne 2022, avec l'aide du Service de soutien à l'enseignement (SSE). Puisque les étudiantes et étudiants ont répondu en très grand nombre aux deux phases de ce sondage (respectivement 41 % et 37 % des étudiantes et étudiants inscrits), les résultats de ce dernier apparaissent représentatifs de la population étudiante à l'Université Laval sans traduire toutefois la réalité propre des facultés et des programmes. Un groupe de discussion a également réuni un plus petit nombre d'étudiantes et d'étudiants, puis d'autres groupes ont été formés afin de mieux comprendre le point de vue enseignant, de celui des directrices et directeurs de programme, des directrices et directeurs d'unités, ainsi que du personnel offrant du soutien pédagogique à l'issue des changements expérimentés au cours des dernières années.

La Commission s'est également penchée sur les conclusions d'une large consultation menée par les associations syndicales et étudiantes à l'automne 2021 et à l'hiver 2022 dont les démarches ont conduit aux États généraux sur la recherche, l'enseignement et la vie universitaires post-COVID à l'Université Laval. Le Syndicat des professeurs et professeures de l'Université Laval a recueilli, auprès de 250 membres, des données permettant de traduire leur expérience de l'enseignement à l'issue de la pandémie. Les observations découlant de leur démarche font ressortir à la fois des éléments positifs et négatifs des modifications imposées par le contexte pandémique.

Les résultats des deux consultations menées au sein de la communauté lavalloise mettent en lumière une hétérogénéité des expériences vécues et de l'appréciation des formules d'enseignement. Puisqu'ils expriment largement l'expérience enseignante et étudiante, pour les besoins du présent avis, la Commission a souhaité souligner les éléments qui sont en relation plus étroite avec le présent mandat.

3.1 Résultats de consultations institutionnelles^{7,8,9,10}

Bien que les effectifs facultaires puissent exprimer des réalités quelque peu différentes, on remarque dans l'ensemble que les étudiantes et étudiants inscrits à l'Université Laval apprécient en proportion équivalente trois modalités d'enseignement ; les résultats du sondage mené par le SSE montrent que les membres de la communauté étudiante préconisaient, pour la rentrée 2022-2023, l'enseignement en présence (24 %), l'enseignement à distance asynchrone (27 %) et le comodal (27 %). En regard de la rentrée 2023, les préférences de la communauté étudiante n'ont pas substantiellement changé, à l'exception que l'intérêt pour le comodal, reconnu pour offrir de la souplesse, a légèrement diminué au profit de l'enseignement en présence et à distance asynchrone. Cet intérêt pour le comodal, même s'il accuse une baisse d'intérêt, est toutefois en opposition avec celui des membres de la communauté enseignante. De leur point de vue, l'enseignement comodal traduit au contraire davantage de contraintes, ce qui en fait une modalité d'enseignement rebutante pour les membres consultés dans le cadre des consultations du SPUL ; les divers écueils logistiques expérimentés par plusieurs nuiraient à la qualité de l'enseignement dispensé aux personnes qui assistent à ces cours à distance et à la qualité de l'expérience d'apprentissage des personnes y assistant en présence.

Les résultats soulignent également un taux de satisfaction élevé de la part de la communauté étudiante à l'égard de l'enseignement à distance, et ce, malgré la transformation virtuelle précipitée des contenus enseignés habituellement en présence. Le lieu de résidence des étudiantes et étudiants s'avère être une donnée particulièrement pertinente à l'analyse de cette préférence ; à l'automne 2022, la moitié des étudiantes et étudiants (54%) qui préféraient l'enseignement à distance demeuraient à plus de 30 kilomètres du campus. Il n'est donc pas étonnant de constater que les programmes hybrides combinant des cours à distance et en présence ont la cote chez les étudiantes et étudiants. Ces derniers espèrent effectivement pouvoir tirer profit d'un certain équilibre entre le présentiel et le distanciel dans leur cheminement.

Les étudiantes et étudiants mentionnent également leur appréciation des enregistrements des cours qui permettent de réécouter les contenus enseignés, alors que les membres de la

⁷ Service de soutien à l'enseignement (2022). *Regard sur l'enseignement et l'apprentissage après 20 mois de pandémie*. Document déposé au Conseil universitaire CU-2022-22, présenté à la Commission des études le 3 mars 2022. Université Laval. 38p. Désormais *Regard sur l'enseignement et l'apprentissage [...]*

⁸ Service de soutien à l'enseignement (s. d.). *Formules d'enseignement : quelles sont vos préférences ?* Université Laval. 51p. Document inédit non publié.

⁹ Syndicat des professeures et professeurs de l'Université Laval (2022). *Bilan du SPUL sur les États généraux sur l'Université Laval post-COVID*. Québec. SPUL. Récupéré de : <https://spul.ca/etats-generaux/>. Désormais *États généraux UL post-Covid*

¹⁰ Syndicats des professeurs et professeures de l'Université Laval. (24 mars 2022, à 9h). États généraux sur l'Université Laval post-Covid [vidéo]. Repéré à : <https://www.youtube.com/watch?v=FUKHH2rADIQ>

communauté enseignante y voient plusieurs limites dictées par les objectifs des cours, à laisser l'accès en tout temps à tous les contenus enregistrés. L'urgence de la pandémie ayant forcé le basculement de l'enseignement dans une forme ou une autre d'enseignement à distance a également entraîné de nombreux défis à l'égard de la maîtrise de nouveaux outils jusque-là peu utilisés dans la communauté universitaire. Ce contexte a permis l'apprentissage de nouvelles modalités d'enseignement qui demeurent d'une utilité pédagogique, et ce, même lors de la reprise de l'enseignement en présence, ce qui fait que les enseignantes et enseignants y trouvent des avantages certains depuis l'aube postpandémique. Toutefois, ils rapportent des insatisfactions à enseigner devant des écrans noirs et à animer des échanges avec des étudiantes et étudiants peu participatifs. Les membres de la communauté enseignante souhaitent donc que les modalités des cours reposent sur leur jugement individuel et sur le collectif, le tout en adéquation avec les finalités des cours et des critères de qualité des programmes.

Enfin, on remarque distinctement chez les étudiantes et étudiants à temps partiel et chez ceux qui ont 25 ans et plus une préférence pour les cheminements entièrement à distance. Cette tendance perdure dans le temps, car elle s'exprime dans les données issues des deux sondages. Puisque certains programmes accueillent en plus grand nombre des étudiantes et étudiants qui correspondent à ce profil d'étude, une analyse spécifique de la réalité étudiante, programme par programme, s'avère porteuse lors de la planification des activités pédagogiques.

3.2 Constats relatifs à la transition postpandémique

Les observations qui suivent ne constituent qu'un survol de quelques constats qui peuvent être établis à la lumière des consultations de la communauté lavalloise et n'ont pas la prétention de tenir compte de l'ensemble des réalités facultaires, qui devraient, selon la Commission, être analysées minutieusement. Toutefois, des constats issus des résultats globaux nous apparaissent porteurs pour réfléchir au futur de l'enseignement et de l'apprentissage.

Les sondages, les tables de discussion et les États généraux se sont déroulés à la fin de deux années où le recours à l'enseignement à distance a été imposé par la situation sanitaire. Cette transposition en urgence des activités a généré de bonnes comme de mauvaises expériences : les enseignantes et enseignants n'ont pas eu le temps d'acquérir toutes les connaissances permettant d'exploiter les structures de diffusion à leur plein potentiel et d'adapter adéquatement le contenu de leurs cours, du moins pendant les premiers mois. Par conséquent, les sondages n'ont pu toujours évaluer la satisfaction à des modalités exploitées de façon optimale.

La même réflexion s'applique aux étudiantes et étudiants qui ont dû adapter leurs stratégies d'apprentissage en urgence, dans des conditions d'étude qui, pour plusieurs, n'étaient pas optimales. Un retour périodique, hors évaluation formelle des programmes, sera nécessaire pour suivre l'évolution de la satisfaction étudiante, de leurs besoins en matière d'appui et des modalités favorisées, en fonction du programme et du cycle d'études.

Des innovations pédagogiques et des initiatives porteuses comme des communautés de pratique formées de membres enseignants et enseignantes ont vu le jour et méritent d'être mises de l'avant et valorisées. La conception et la mise en œuvre de plusieurs d'entre elles ont nécessité de mobiliser des ressources humaines et technologiques qui exigeaient l'appui des unités. Ce soutien s'avère

crucial pour mener à bien de nouvelles initiatives qui demandent d'investir du temps, de mettre à profit des expertises, d'apprendre et de maîtriser de nouveaux outils et d'effectuer l'évaluation de sa mise en œuvre.

Les transformations qui ont eu lieu ont toutefois permis de rappeler la valeur du présentiel que l'on utilisait jusque-là largement sans nécessairement analyser les possibilités d'autres formes d'enseignement et d'apprentissage. On retient d'ailleurs plusieurs avantages de la transposition en ligne des différents cours offerts et cet apprentissage se poursuit. Il sera important de revenir périodiquement auprès des membres du corps professoral et des personnes chargées de cours afin de mesurer l'évolution de leur satisfaction et de leur sentiment de compétence envers les nouvelles modalités pédagogiques auxquelles ils ou elles ont eu recours, désormais par choix.

Des gains ont été réalisés en ce qui concerne la flexibilisation de la formation, mais il est essentiel de retrouver un meilleur équilibre entre la présence et la distance, et entre la flexibilisation, la qualité et l'intégrité pédagogique. On retient que les choix relatifs aux modalités d'enseignement devraient être effectués à la lumière des objectifs pédagogiques des cours et des particularités des étudiantes et étudiants qui s'y inscrivent. Une réflexion devrait s'articuler sur le nouveau sens à donner à l'expérience campus, au point d'équilibre entre bienveillance et hyperflexibilisation, à la proportion d'activités offertes à distance et en personne pour assurer la meilleure expérience éducative. On souhaite que les décisions qui seront prises collectivement tiennent compte des défis technologiques et pédagogiques de la formation à distance, du souci d'assurer le bien-être des étudiantes et étudiants, de la surcharge de travail, de la prévention du plagiat et de l'inclusion, de l'équité et de la diversité, enjeux qui ont été et font toujours l'objet de préoccupations chez la communauté enseignante lavalloise.

Les trois principaux points de divergence entre les enseignantes et enseignants, et les étudiantes et étudiants concernent l'enregistrement des cours, l'utilisation de la caméra et le recours à l'enseignement comodal. Comment faire concorder les visions et les attentes et aplanir les points de divergence les plus importants ? L'enregistrement des cours est apprécié, car il accroît la flexibilité et il procure une certaine liberté et un sentiment de sécurité, permettant d'écouter en tout ou en partie un cours au moment où les conditions et la concentration sont les meilleures. Les enseignantes et enseignants estiment, en revanche, que l'enregistrement doit être compatible avec les objectifs pédagogiques du cours. Nombreux sont celles et ceux qui craignent une utilisation hors contexte de leurs propos, ce qui conduirait à une certaine autocensure. Dans un premier temps, on pourra évaluer le taux réel de consultation des enregistrements. Afin de réconcilier les besoins des communautés étudiante et enseignante, des moyens alternatifs pourront être déployés, comme le recours à des capsules préenregistrées.

Nombreux ont été les commentaires reçus sur l'enseignement comodal lors des consultations et sondages. Il nous apparaît que les points de divergences évoqués ne sont pas irréconciliables : un comodal bien planifié et la mise en place de conditions « gagnantes » sont nécessaires, que ce soit en matière de soutien technique, technologique qu'en ressources humaines, y compris le recours à des auxiliaires d'enseignement ou à des co-enseignantes et enseignants. La Commission souligne toutefois que l'on doit prendre garde de mettre tous les efforts dans cette direction, notamment en raison des investissements nécessaires qui peuvent être considérables. Nous réitérons que le choix du recours à l'enseignement comodal, à l'instar de toute autre modalité d'enseignement, doit être

dicté par des motifs pédagogiques et non comme pis-aller pour enchaîner une séquence de cours en présence et à distance synchrones. Elle doit avoir été conçue de manière à soutenir l'engagement des étudiantes et étudiants envers leur formation, et la qualité de l'expérience étudiante doit pouvoir être assurée que le cours ait été suivi en présence ou à distance, de manière synchrone et asynchrone. La formation comodale « idéale » tient compte des objectifs pédagogiques du cours, comprend un design qui intègre des modalités d'évaluation adaptées à ceux-ci et ne doit pas avoir pour effet d'affaiblir le sentiment d'appartenance au groupe, ce qui constitue un défi de taille.

L'évaluation périodique des programmes constitue un moyen privilégié pour évaluer le chemin parcouru depuis deux ans. Celles qui se sont déroulées récemment et celles à venir enrichiront l'information déjà colligée, notamment en ce qui concerne la qualité de l'expérience de la formation en ligne imposée, examinée avec un certain recul, la maîtrise et l'adoption de nouvelles pratiques pédagogiques ou la diversification avérée des modalités d'enseignement. Les récents bilans pourront d'ailleurs être intégrés au processus de planification des étapes postpandémiques. À cet effet, les consultations mettent en lumière la nécessité de tenir compte de la diversité des réalités facultaires et de tabler sur les orientations stratégiques, ainsi que sur les infrastructures d'enseignement et de recherche afin de soutenir la réussite de cette démarche. Les unités peuvent également se reposer sur la disponibilité des expertises et sur la force du collectif pour faire le bilan des réussites des programmes, ainsi que pour relever les défis à venir.

La Commission souligne qu'il sera nécessaire d'encourager la concertation au sein des équipes enseignantes pour un déploiement harmonieux de la « nouvelle réalité » des programmes, une concertation qui devra impliquer les étudiantes et étudiants.

4. CE QUE NOUS APPREND L'ÉVALUATION PÉRIODIQUE DES PROGRAMMES

La Commission a examiné les rapports d'évaluation périodique des programmes et les plans d'action facultaires déposés au Conseil universitaire entre janvier 2019 et février 2022, pour un total de 25 rapports et autant de plans d'action. Elle a voulu souligner les forces constatées par les expertes et experts, et elle s'est concentrée sur les commentaires et les recommandations touchant la concertation ou l'approche-programme, la flexibilité et les modalités pédagogiques, notamment la formation en ligne.

Dans tous les cas, la préparation des rapports d'autoévaluation et la visite des expertes et experts avaient été réalisées avant la pandémie¹¹.

4.1 Les forces de nos programmes

La compétence, la diversité d'expertise, l'engagement et le soutien offerts par le corps enseignant ont été soulignés dans tous les programmes évalués. Les forces les plus souvent évoquées sont :

- L'orientation et le caractère unique du programme au Québec ;
- La satisfaction des étudiantes et étudiants à l'égard de leur formation ;
- Les partenariats avec le milieu, l'engagement dans la communauté et la pertinence sociale du programme ;
- La diversité des méthodes pédagogiques et d'évaluation, y compris les stages ;
- Le climat d'études et l'environnement d'apprentissage ;
- Le dynamisme des directrices ou directeurs de programme et des comités de programme ;
- L'environnement de recherche ;
- Le rayonnement national et international ;
- L'accueil ;
- L'employabilité ;
- Les ressources documentaires et informationnelles, matérielles et technologiques.

Lorsque pertinent, l'agrément professionnel et le taux de succès aux examens d'un ordre professionnel sont unanimement reconnus et appréciés.

4.2 La cohérence et l'approche-programme

Parmi les 25 évaluations, 22 comportaient une recommandation visant à renforcer la concertation au sein de l'équipe enseignante, voire à adopter une approche-programme ou des actions inspirées de l'approche-programme afin, notamment :

¹¹ Les programmes ou regroupements de programmes examinés sont : baccalauréat et maîtrise en architecture ; maîtrise en design - design d'interaction ; baccalauréat, maîtrise et doctorat en droit ; baccalauréat intégré en affaires publiques et relations internationales ; baccalauréat intégré en environnements naturels et aménagés ; baccalauréat et certificat en géographie ; maîtrise et doctorat en sciences géographiques ; baccalauréat en communication publique ; maîtrise et doctorat en communication publique ; baccalauréat en sciences du langage, maîtrise et doctorat en linguistique ; baccalauréat en traduction, maîtrise en traduction et terminologie et doctorat en linguistique-traductologie ; maîtrise et doctorat en microbiologie-immunologie ; maîtrise en orthophonie ; baccalauréat et maîtrise en physiothérapie ; baccalauréat en sciences biomédicales ; baccalauréat et maîtrise en musique ; baccalauréat en orientation, maîtrise professionnelle et maîtrise recherche en sciences de l'orientation, doctorat en sciences de l'orientation ; baccalauréat, maîtrise et doctorat en actuariat ; maîtrise et doctorat en biochimie et maîtrise et doctorat en microbiologie ; baccalauréat en sciences infirmières – cheminement initial et cheminement DEC-Bac ; doctorat en sciences infirmières ; maîtrise en affaires publiques ; maîtrise recherche, maîtrise professionnelle et doctorat en économique ; baccalauréat en économique et baccalauréat intégré en économie et mathématiques ; baccalauréat en psychologie.

- D'assurer une meilleure cohérence et une meilleure cohésion ;
- De renforcer la pertinence de la formation ;
- De définir collectivement et faire connaître les profils de sortie ;
- D'assurer une meilleure répartition de la charge de travail d'une session à l'autre pour les étudiantes et étudiants ;
- D'éviter les redondances des contenus ne contribuant pas au renforcement des apprentissages.

Un examen attentif des rapports du Comité institutionnel d'évaluation des programmes (CIEP) nous révèle que, dans la majorité des programmes évalués, moins de 50 % des enseignantes et enseignants estimaient se concerter. Il s'avère que le manque de concertation affecte autant l'organisation du programme que le contenu des cours. La concertation prend toute sa valeur lorsque des révisions importantes sont recommandées, telles que l'ajout, le retrait ou la réorientation de majeures ou de concentrations.

Extraits de rapports du CIEP

Les commentaires qui suivent témoignent de la nécessité de renforcer cette concertation. De l'avis des enseignantes et enseignants, le manque de concertation peut mener à ce que les objectifs d'un programme soient trop vastes, que l'offre de cours soit éparpillée et que l'on perde de vue les éléments essentiels de la discipline. On estime nécessaire de développer une vision commune du programme. La concertation permettrait en outre d'identifier et de couvrir les secteurs importants et en émergence, d'actualiser les contenus et d'offrir une formation qui tienne compte de la réalité du marché du travail. Des enseignantes et enseignants ont souhaité que leur programme soit structuré selon une approche par compétences explicite, soutenu par une approche-programme, avec des indicateurs d'atteinte individualisés quant au développement de ces compétences. Dans les cas où une réflexion stratégique a été recommandée par les expertes et experts en vue d'une restructuration de certaines majeures ou de concentrations, on estime que la concertation au sein de l'équipe enseignante est incontournable et que l'expertise d'une conseillère ou d'un conseiller en pédagogie universitaire doit être mise à profit. On souhaite développer une culture pédagogique axée sur l'unité et l'harmonisation des contenus de cours obligatoires et des évaluations. Un groupe constate qu'une fois la culture pédagogique implantée, dans la foulée d'une évaluation périodique antérieure et de la mise en œuvre du plan d'action, il a été difficile de maintenir la concertation. Des efforts doivent alors être consentis pour systématiser les rencontres pédagogiques.

De l'avis des étudiantes et étudiants, la concertation est souhaitée pour éviter les redondances, non seulement à l'intérieur du programme, mais aussi entre les programmes d'une même discipline, mais de cycles différents. Sans surprise, la concertation au sein de programmes multidisciplinaires et interdisciplinaires représente un défi encore plus grand. On souhaite par ailleurs que soit renforcée la coordination entre les enseignantes et enseignants en matière de contenu des cours et de lectures proposées. On recherche une uniformité entre les différentes sections d'un même cours, tant sur le plan des contenus que des évaluations, particulièrement lorsque l'enseignement est confié à des personnes différentes. On souhaite que, par la concertation, la charge de travail soit mieux équilibrée d'une session à l'autre et que les cours préalables et concomitants soient mieux arrimés. Bien que le climat d'étude, la compétence et le dévouement des enseignantes et enseignants aient été fréquemment cités comme forces de plusieurs programmes, des étudiantes

et étudiants ont souhaité une meilleure concertation pour minimiser les conflits dus à des approches théoriques différentes et renforcer le climat de collégialité.

L'approche-programme est presque exclusivement implantée dans les programmes soumis à un agrément par des ordres professionnels, programmes structurés selon une approche par compétences. Le référentiel de compétences retenu précise le profil de sortie et s'appuie sur des indicateurs permettant d'évaluer le développement de ces compétences et d'en préciser la visée. Bien qu'elle constitue une force des programmes qui l'ont déployée, l'approche-programme ne prémunit pas contre une charge de travail moins bien répartie entre les sessions, ou contre certaines redondances qui peuvent apparaître au fil du temps. On peut également l'associer à des parcours plus rigides et fixés dans un cheminement type duquel il est difficile de s'éloigner.

Les autres programmes dans lesquels la concertation est identifiée comme force sont souvent ceux qui réunissent une équipe enseignante de petite taille formant une communauté serrée. Dans quelques cas, ces programmes ont été plus récemment créés. Ils se distinguent par la présence de comités pédagogiques qui structurent des rencontres où les cours et leurs contenus sont discutés collectivement et où de nouvelles méthodes pédagogiques qui s'inscrivent dans l'apprentissage par l'expérience sont examinées et adoptées.

4.4 La flexibilité et la souplesse des parcours

La flexibilité des parcours était considérée comme une force dans trois programmes ou groupes de programmes. On réfère surtout à la possibilité de cheminer à temps partiel, à la marge de manœuvre offerte dans le choix de la séquence des cours en fonction des sessions, à la possibilité de s'inscrire l'été ou à celle de s'inscrire à des cours hors établissement. À l'autre bout du spectre se trouvent les programmes qui proposent un cheminement de type rigide ou ceux dont l'offre de cours optionnel est limitée.

La diversité des modalités pédagogiques et d'évaluation qui caractérise les programmes flexibles était identifiée comme une force pour environ le tiers des programmes évalués. Parmi les modalités appréciées des étudiantes et étudiants se trouvent les travaux de terrain, les cours intensifs et les écoles d'été, les séminaires en petits groupes, les mises en situation et la simulation. L'approche d'apprentissage par problèmes, les communautés d'apprentissage et les projets d'intégration sont également prisés. La constitution de sous-groupes facilite la diversification des modalités.

Les programmes examinés par la Commission ayant tous été évalués avant la pandémie, la flexibilité que peut apporter la formation à distance, hybride ou comodale a été peu évoquée, car elle touchait alors une proportion plus limitée de personnes. Selon les données révélées dans le rapport du Groupe de travail sur la transition postpandémique des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, environ un cinquième de la population étudiante suivait une formation entièrement à distance à l'automne 2019. En parallèle, plus du tiers des enseignantes et enseignants donnaient au moins un cours à distance ou en mode hybride. Les observations et recommandations formulées par les expertes et experts externes et le CIEP sont à l'effet de privilégier les cours en présence en première année. Là où elle est utilisée, la pédagogie inversée est appréciée, tout comme les échanges par vidéoconférence avec d'autres institutions. Bien que peu présente avant

l'hiver 2020, la formation comodale et l'exploitation d'outils technopédagogiques adaptés au programme sont positivement perçues.

4.5 Plans d'action facultaires et suivi de l'évaluation périodique

Parmi les actions les plus fréquemment envisagées par les doyennes et doyens dans leurs plans d'action se trouvent la mise en place de rencontres de concertation dont la fréquence peut varier de la rencontre annuelle à la rencontre semestrielle et dont la planification est confiée à la directrice ou au directeur de programme et au comité de programme, ou à la vice-doyenne ou au vice-doyen aux études. Dans les cas où une réforme de plus grande envergure est envisagée, la mise sur pied d'un groupe de travail qui se penchera plus exhaustivement sur les travaux à réaliser est favorisée. De tels groupes peuvent réunir des membres du comité de programme, y compris la directrice ou le directeur, des enseignantes et enseignants représentant différents champs d'études couverts par le programme, ou différentes facultés dans le cas de programmes intégrés. Dans certains cas, il est proposé que le groupe de travail ou le comité de concertation soit pérenne et qu'il se charge d'animer une journée annuelle de concertation. La plupart des facultés tiennent des réunions pédagogiques annuelles, auxquelles les enseignantes et enseignants, particulièrement les membres du corps professoral, sont encouragés à participer.

La Commission note qu'il est peu fréquent que la directrice ou le directeur de département ou d'école soit sollicité. On ne fait pas non plus systématiquement appel à un conseiller ou une conseillère pédagogique pour accompagner les démarches de mise en œuvre de l'approche-programme ou d'actions qui en sont inspirées.

4.6 Autres constats de la Commission

Dans la foulée des constats associés à la révision périodique des programmes, la concertation des actrices et acteurs, soutenue par des échanges et rencontres, apparaît comme une condition nécessaire à une démarche réussie. C'est pourquoi, dans une perspective de révision continue des programmes, la Commission souligne la nécessité de favoriser la tenue d'échanges et de rencontres pédagogiques de proximité alors que le *Règlement des études*¹² est muet à cet égard. Bien que de telles rencontres puissent être tenues, la Commission constate que les pratiques varient sur le campus.

Par conséquent, **la Commission recommande :**

R2. que le *Règlement des études de l'Université Laval* prévoie que la directrice ou le directeur de programme, avec l'appui de la direction de l'unité, soient tenus de tenir une rencontre pédagogique annuelle avec l'ensemble de l'équipe professorale et enseignante de même qu'avec les représentantes et représentants de l'association étudiante visée pour discuter des enjeux liés aux programmes sous sa responsabilité (action : VREAE) ;

¹² [RE \(septembre 2021\)](#).

R3. que lors des assemblées professorales, les directrices et directeurs de programme informent les membres de l'unité des points saillants relatifs aux programmes sous leur responsabilité (action : facultés, départements).

L'évaluation périodique des programmes, de même que son suivi, se rapporte à deux documents fondamentaux : le rapport d'évaluation du Comité institutionnel d'évaluation des programmes (CIEP) et le plan d'action de la doyenne ou du doyen du ou des programmes visés. Or la Commission constate que la politique sur laquelle repose cette évaluation périodique ne définit pas clairement les modalités de communication de ces documents.

A la lumière de ces constats, **la Commission recommande :**

R4. que la *Politique d'évaluation périodique des programmes de formation de l'Université Laval* fasse clairement état de la nécessité de communiquer les rapports du Comité institutionnel d'évaluation des programmes (CIEP) et les plans d'action des doyennes ou doyens à toute l'équipe professorale et enseignante concernée de même qu'aux représentantes et représentants de l'association étudiante rattachée aux programmes visés (action : VREAE).

5. L'APPROCHE-PROGRAMME

Le souhait manifesté de diversifier les modalités d'enseignement, d'assurer et de baliser la flexibilisation de la formation en temps et en lieu, de même que les principaux constats émanant de l'évaluation périodique des programmes mettent en lumière la nécessité d'améliorer la concertation, voire d'envisager la mise en œuvre d'une approche-programme.

Il est ici essentiel de définir en quoi précisément consiste cette approche-programme, de déterminer si elle peut s'appliquer à tout programme et de cerner les bénéfices attendus ainsi que les défis qu'elle soulève.

5.1 Définitions

L'idée de réfléchir collectivement à la qualité de l'enseignement universitaire du point de vue des programmes et de leur cohérence pédagogique contrastait avec la tradition académique qui fait de l'enseignement une affaire privée où des chercheurs se concentrent sur les contenus de leurs cours et la diffusion de leur expertise scientifique.

Nicole Rege Colet¹³

¹³ Université de Nantes (2016), *Kit Méthodologique Approche Programme (KITMAP)*. Nantes, Université de Nantes, 52 p. Récupéré de: <https://www.enseigner.ulaval.ca/system/files/kitmap-ufsciences-pourimpression181016.pdf>. Désormais KITMAP.

Différentes définitions de l'approche-programme ont été proposées par des spécialistes au Québec et en Europe. Selon Prigent, Bernard et Kozanitis, des précurseurs de cette approche ¹⁴:

[...] l'ensemble des cours du programme repose sur un « projet de formation » (lignes directrices, principes et applications) élaboré et poursuivi de manière collective et longitudinale par le corps professoral (professeurs et chargés de cours) et les leaders responsables de l'enseignement, dans un esprit de constante collaboration et collégialité. Personne ne s'y sent vraiment propriétaire d'un cours, mais tous collaborent, dans les cours qui leur sont confiés, à la réussite de l'ensemble du programme d'études, et cela, dans une organisation et sous la direction de personnes qui favorisent la transparence, l'interaction entre les cours et les professeurs, la rétroaction et l'amélioration constante des divers éléments du programme d'études offert aux étudiants.

Elle s'oppose à l'approche-cours¹⁵, laquelle :

[...] [consiste en] une organisation des cours dans un programme d'études dont le caractère est individualiste, et où l'on confie à chaque professeur la tâche de préparer et de donner seul « ses » cours de la meilleure façon possible. Tout cela se passe de façon plutôt isolée, dans une méconnaissance relative des autres cours du programme d'études et sans interactions longitudinales significatives avec les autres professeurs et les autres cours de toutes les années du programme.

Le réseau de l'Université du Québec, à travers le projet de modélisation de l'approche-programme (MAPES)-, a développé un guide visant à présenter une méthode de conception et de mise en œuvre de l'approche-programme¹⁶. On y propose quelques définitions de l'approche-programme que la Commission reprend ici :

- Approche axée sur la cohérence du programme de formation ou le décloisonnement des disciplines en vue de l'intégration des apprentissages.
Grand dictionnaire terminologique
- Une stratégie de gestion pédagogique [...] plaçant le programme, plutôt que le cours, au cœur de l'acte pédagogique. Le programme est considéré comme un tout organique, où tous les cours interagissent en fonction des principes d'harmonisation et de cohérence.

¹⁴ Prigent, R., Bernard, H, Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Montréal : Presse internationale Polytechnique. Désormais Prigent et al. (2009).

¹⁵ Prigent et al. (2009).

¹⁶ Basque, J., Doré, S., Rogozan, D., Brousseau, M., Viola, S., Dubé, M., Tardif, J. et Dumont, G. (2015). *Guide de l'approche-programme en enseignement universitaire*. Montréal. Université du Québec, 39p. Récupéré de: <https://pedagogie.quebec.ca/sites/default/files/documents/outils/Guide%20de%20l'approche-programme%20en%20enseignement%20supérieur.pdf>, consulté en mai 2022. Désormais Basque et al (2015)

- Une façon de coordonner et de gérer le programme d'études de manière systémique et continue à l'intérieur d'un cadre où les enseignants participent de manière concertée aux opérations de conception, de mise en œuvre, d'évaluation et de suivi de la qualité du programme.

Centre de formation en enseignement supérieur, U. de Montréal (site web) cité par Basque et al (2015)

L'approche-programme devrait donc idéalement être considérée à partir de l'étape d'exploration d'un projet de programme et se conjuguer à travers tout le continuum d'élaboration, d'implantation, d'amélioration continue et d'évaluation périodique.

Le tableau suivant, tiré de Prigent et al¹⁸, juxtapose les deux visions de l'approche-programme et de l'approche-cours :

TABLEAU 1
Comparaison des fondements de l'approche-cours et de l'approche-programme

Approche-cours	Approche-programme
<p>Organisation individuelle : Chaque enseignant se sent propriétaire de ses cours. Les enseignants savent peu ce que font leurs collègues ; ils travaillent de façon isolée.</p>	<p>Organisation collective : Les enseignants réunis en équipe autour d'un programme se sentent responsables collectivement des activités de formation proposées aux étudiants. Des lieux et des moments sont prévus pour discuter des apprentissages à développer et des moyens à y consacrer.</p>
<p>Juxtaposition d'expertise : L'enseignant construit ses cours en fonction de son expertise et de ce qu'il trouve important de transmettre aux étudiants.</p>	<p>Projet de formation partagée : Le profil de sortie des étudiants sert de référence pour la gestion du programme : les contenus, les activités d'apprentissage et les modalités d'évaluation sont décidés collectivement, en fonction de ce profil de sortie.</p>
<p>Autonomie professionnelle : Enseigner est considéré comme une responsabilité individuelle. La concertation entre enseignants est peu fréquente.</p>	<p>Pilotage participatif : Le mode de pilotage du programme est collégial. Personne ne se sent propriétaire d'un cours. L'équipe cherche à placer « le bon cours à la bonne place ».</p>

¹⁷ Savard, L. (dir.). (1999). *Guide d'animation servant à l'encadrement pédagogique des professeurs au moment de l'implantation d'un programme révisé par compétences*. Chicoutimi, Canada : Collège de Chicoutimi.

¹⁸ Prigent et al. (2009). Op. cit.

Le SSE de l'Université Laval a produit un document d'information à l'intention des directrices et directeurs de programme, intitulé « L'approche-programme, une symphonie orchestrée »¹⁹. On y définit l'approche-programme en des termes qui rejoignent les précédentes définitions :

L'approche-programme est une démarche de concertation et de collaboration visant à penser un programme d'études comme un tout intentionnellement intégré autour d'une vision commune, partagée entre différents acteurs de la formation. L'approche-programme est axée sur le développement, le maintien et l'amélioration continue de la structure du programme afin d'assurer la cohérence et l'harmonisation des différentes activités de formation ainsi que la présence de fils conducteurs tout au long du parcours d'études.

Les avantages que l'on y décrit comprennent une meilleure cohérence entre les activités liées aux programmes et une plus grande efficacité des activités, une amélioration continue de la qualité des programmes, une relation renforcée entre les objectifs des programmes ainsi que la pratique professionnelle ou la recherche, le partage d'une vision commune d'un programme par une concertation soutenue entre les membres du corps professoral et enseignant et une meilleure intégration des apprentissages par les étudiantes et étudiants. On considère par ailleurs que le passage d'une approche centrée sur les cours vers une approche centrée sur le programme constitue un défi, de même que l'obtention de l'adhésion des enseignantes et enseignants.

Comme discuté en 5.2, l'évaluation périodique des programmes au cours des dernières années a mis en relief la nécessité d'apporter des améliorations qui se rapportent régulièrement à la cohérence et à la cohésion des programmes, à l'équilibre de la charge de travail d'une session à l'autre, au renforcement de la pertinence de la formation face au marché du travail, à la visibilité des profils de sortie et à l'élimination des redondances ou des contenus sans valeur ajoutée pour l'apprentissage. Face aux lacunes observées, on invite à tirer profit de l'approche-programme qui favorise le renforcement de la cohérence et la pertinence des contenus. Les bénéfices de l'approche-programme touchent également toute l'organisation pédagogique en favorisant la concertation et l'intégration du personnel enseignant, les contributions de différentes spécialités, l'élaboration de modèles originaux de formation, propices à l'innovation et à l'intégration des avancées du domaine, le tout orienté vers un profil de sortie riche et actualisé.

¹⁹Service de soutien à l'enseignement (2021). *L'approche-programme : une symphonie orchestrée*. Québec, Université Laval, 10p. Récupéré de https://www.enseigner.ulaval.ca/sites/default/files/Ress_preparer_son_cours/guide_approche_programme_2022_sse.pdf. Version mise à jour le 27 janvier 2021. Consulté en mai 2022.

COHÉRENCE	PERTINENCE	ORGANISATION
<ul style="list-style-type: none"> • Une vision claire et partagée des finalités du programme • Des actions concertées pour atteindre ces finalités • Des cours dont les apprentissages visés sont en adéquation avec les finalités du programme • Des lacunes repérées et corrigées, par ex. contenus peu ou insuffisamment approfondis et répétitions inutiles • Une pédagogie universitaire mieux adaptée aux apprentissages visés dans les cours et aux besoins des étudiants (alignement pédagogique) 	<ul style="list-style-type: none"> • Une relation renforcée entre les apprentissages visés et leur contexte d'utilisation (vie professionnelle, activités de recherche ou monde citoyen) • Des liens clairs et explicites entre les cours du programme qui donnent du sens aux apprentissages à réaliser • Une intégration mieux planifiée des technologies de l'information et de la communication à travers les cours du programme 	<ul style="list-style-type: none"> • Un ordonnancement des cours, des contenus et des activités qui favorise le développement graduel des apprentissages visés et leur intégration dans des situations de plus en plus complexes • Une charge de travail pour les étudiants qui est répartie de façon équilibrée sur le trimestre, l'année et le programme • Une propension grandissante à l'innovation pédagogique et au changement chez les enseignants • Une intégration plus facile et plus rapide des nouveaux intervenants (professeurs, auxiliaires d'enseignement, chargés de cours, etc.) dans le programme • Une démarche d'amélioration continue de la qualité mieux articulée

Figure 1. Les bénéfices de l'approche-programme selon le Centre de pédagogie universitaire de l'Université de Montréal²⁰

Outre une plus grande efficacité des activités d'apprentissage proposées dans le cadre de l'approche-programme, le Service de soutien à l'enseignement fait mention des avantages suivants :

- Une amélioration continue de la qualité des programmes ;
- Une relation renforcée entre les objectifs des programmes ainsi que la pratique professionnelle ou la recherche ;
- Le partage d'une vision commune d'un programme par une concertation soutenue entre les enseignants ;
- Une meilleure intégration des apprentissages par les étudiants.²¹

Du côté de l'Université de Nantes (KITMAP),²² la valeur ajoutée de l'approche-programme se traduit par des avantages pour toutes les parties prenantes, soit pour l'équipe enseignante, pour les étudiantes et étudiants, pour la gouvernance et pour l'externe. Des avantages pour l'équipe enseignante, on retient que le personnel entrant s'intègre plus rapidement en disposant de repères

²⁰ <https://cpu.umontreal.ca/expertises/approche-programme/> Consulté le 19 août 2022

²¹ Service de soutien à l'enseignement (2021). *L'approche-programme. Une symphonie orchestrée*. p. 3. Repéré à :

https://www.enseigner.ulaval.ca/sites/default/files/Ress_preparer_son_cours/guide_approche_programme_2022_sse.pdf

²² KITMAP

concrets pour débiter son enseignement, de même que la possibilité d'identifier et de corriger rapidement les lacunes et les redondances du programme. Chez les étudiantes et les étudiants, mentionnons l'accès à une pédagogie adaptée aux objectifs de formation et le contact avec une équipe enseignante soudée et motivée.

Du côté de la gouvernance, les bénéfices identifiés sont les suivants :

- Les programmes sont déclinés de manière plus homogène et plus lisible et leur pilotage en est facilité ;
- Les équipes-programmes ou équipes pédagogiques sont responsabilisées et plus à même de s'inscrire dans un processus d'évaluation et d'amélioration continues ;
- Les transformations pédagogiques sont plus facilement intégrées (TIC, méthodes pédagogiques, modalités d'évaluation).

Les avantages pour les organisations qui accueilleront les futurs diplômés et diplômées, seraient les suivants :

- Le milieu de l'emploi dispose d'une idée plus précise des compétences visées par le diplôme ;
- Les futurs étudiants et étudiantes ont une lisibilité accrue et une perception plus concrète des programmes, ce qui facilite leur orientation.

Malgré une faible tradition de coopération en matière de pédagogie universitaire, il ressort d'expériences de collaboration entre membres du corps enseignant, des bienfaits du travail en équipe, où l'on apprend davantage et construit différemment, la stimulation et l'enthousiasme découlant du temps consacré aux différentes tâches et un niveau d'engagement des participantes et participants, l'importance d'adopter une approche de gestion de projet dans le cadre du design pédagogique en équipe.²³

Bécharde (2017) évoque aussi la recherche de Bovill et al. (2011) qui met en jeu, cette fois, la participation des étudiantes et étudiants dans le codesign de leur première année d'études, en collaboration avec des enseignants, des enseignantes et la cohorte étudiante de la 2^e année du programme. Cette expérience s'est conclue par un plus grand engagement et un plus grand sentiment de contrôle des étudiantes et étudiants sur leurs études, une expérience d'apprentissage rehaussée, une plus grande persévérance scolaire et des interactions plus soutenues entre élèves et tutrices et tuteurs, notamment.²⁴

Enfin, le rôle des ressources-conseil en pédagogie, qui doivent être sollicitées tôt dans le processus, consiste entre autres à susciter des dialogues qui favoriseront tant la clarté du projet au sein de l'équipe-programme que la compréhension, par les ressources pédagogiques, des motifs qui

²³ Bécharde, J.-P. (2017), « Chapitre 9: Le curricula. Vers une expertise curriculaire en enseignement supérieur », Pp. 183-199 dans P. Pelletier et A. Huot (dirs.). *Construire l'expertise pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur. Connaissances, compétences et expériences*. Québec, Presses de l'Université du Québec, PUQ, 318 p. Désormais Bécharde (2017).

²⁴ Bécharde (2017).

poussent une équipe à modifier un programme, la nature de ses besoins et les ressources pédagogiques à mettre en œuvre.

Les principes et l'architecture de l'approche-programme peuvent être appliqués, tant pour l'élaboration d'un programme de formation que pour la modernisation de certaines activités ou séquences d'activités d'une formation que l'on souhaite voir gagner en cohérence ou orienter davantage vers l'acquisition de compétences. Ces transformations constituent des occasions d'explorer et d'exploiter différentes modalités dans la prestation des formations, mais également d'intégrer les différentes spécialités des membres d'une équipe enseignante. Le personnel enseignant, appelé à élaborer ensemble des formations intégrées sur le plan des contenus et des objectifs de développement de compétences, s'éloigne nécessairement du paradigme traditionnel d'offre de cours par matière ou par domaine. Il en va de même pour les étudiantes et étudiants qui s'engagent activement dans un parcours structuré où ils devront être en contrôle de leurs apprentissages et en mesure de s'autoévaluer. L'encadrement par le corps enseignant prend différentes formes, dont des validations du cheminement, des rétroactions auprès des étudiantes et étudiants, des évaluations adaptées à la nature du modèle de formation de l'approche-programme.

5.2 Approche-programme et approche par compétences

L'approche par compétences (APC) se retrouve souvent associée à l'approche-programme et on constate que cette association prête parfois à confusion. Dès le milieu des années 2000, la Commission s'était intéressée au développement des compétences dans les programmes d'études universitaires ; le fruit de ses réflexions a donné lieu au dépôt d'un avis en janvier 2006²⁵. Elle y relevait la difficulté de reconnaître à cette époque un sens commun au terme « compétence », entraînant polysémie et ambiguïté. Elle constatait par ailleurs que le recours au développement de compétences témoignait du besoin de se centrer davantage sur l'apprentissage que sur l'enseignement, de manière à placer l'étudiante ou l'étudiant dans un environnement qui favorise les liens entre la théorie et la pratique, entre l'acquisition de connaissances et le développement d'habiletés, et l'adoption d'attitudes²⁶. Plusieurs définitions rallient les spécialistes, dont celle proposée par Romainville et al. : « une compétence est un ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, de savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir, qui permettront, face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets »²⁷.

Les années 2000 ont vu s'accélérer l'élaboration des cheminements d'études reposant sur l'APC, notamment au Québec. Les programmes conçus selon cette approche suivent une logique reposant sur un processus évolutif d'apprentissage. Chaque programme est construit à partir du profil de sortie, c'est-à-dire les caractéristiques que l'on souhaite développer et qui correspondent à la vision que l'on a du diplômé ou de la diplômée. Il est élaboré à partir d'un corpus de compétences déterminées par l'équipe enseignante, pour répondre aux besoins de la société et du marché du travail. L'APC permet à l'étudiante ou l'étudiant d'être non seulement actif dans son apprentissage,

²⁵ Commission des études (2006), *Le développement des compétences dans les programmes d'études universitaires*. Avis CE-11101, déposé au Conseil universitaire, 22p. Désormais CEUL (2006).

²⁶ CEUL (2006). p. 4

²⁷ Romainville, M., Bernaerdt, G., Delory, Ch., Genard, A., Leroy, A., Paquay, L., Rey, B. et Wolfs, J.I. (1998). *Réformes: à ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation*. Forum pédagogie, pp. 21-27.

mais aussi de prendre conscience du développement de ses compétences et de sa progression au fil du temps. Si elle réfère toujours à l'acquisition de connaissances, l'APC comporte également des attitudes et des valeurs (savoir-faire et savoir-être) à développer.

Comme le soulignait la Commission, la notion de compétence existe de manière indépendante de ce qui est appelé l'approche par compétence. Les programmes offerts à l'Université Laval, à travers les processus d'élaboration, d'évaluation périodique et d'amélioration continue, comportent tous un profil de sortie qui précise les compétences que la personne diplômée aura développées. À cet égard, la Faculté des études supérieures et postdoctorales (FESP) a développé un guide de référence en 2015 décrivant les compétences à développer dans les programmes des cycles supérieurs, notamment en recherche²⁸. La Commission, dans son avis de 2021²⁹, recommandait d'ailleurs une meilleure diffusion de ce dernier afin qu'on puisse y recourir pour la création et la mise à jour des programmes et rendre plus explicites, auprès des étudiantes et étudiants de même qu'auprès des organisations, les compétences développées dans les formations. La majorité des programmes ne se définissent toutefois pas comme ayant emprunté la voie de l'APC dans l'intégralité du curriculum. Ce sont surtout les programmes professionnalisants, dont la pratique est agréée par des ordres professionnels, qui ont emprunté cette voie, notamment en génie et dans les sciences de la santé³⁰. Typiquement, ces programmes amènent le développement d'un corpus de compétences à mobiliser en situation professionnelle dont la complexité s'accroît au cours du cheminement.

À l'Université Laval, à titre d'exemple, les programmes de doctorat de premier cycle en pharmacie (Pharm. D.) et de maîtrise en pharmacothérapie avancée ont été conçus selon l'APC où cinq compétences essentielles sont développées du niveau « débutant » à « compétent » au Pharm. D. et de « maître » à « expert » à la maîtrise.

²⁸ Commission des études (2015). *Guide de référence sur les compétences à développer à la maîtrise et au doctorat*. Avis CU-2015-115 déposé au Conseil universitaire. Québec. Université Laval. 17p. https://www.fesp.ulaval.ca/sites/default/files/avis_-_guide_de_reference_sur_les_compетенces_a_developper_a_la_maitrise_et_au_doctorat_cu2015-115.pdf

²⁹ Commission des études (2021). *Analyse prospective des enjeux relatifs aux études*. Avis CU-2021-141, déposé au Conseil universitaire. Québec. Université Laval. 75p. Récupéré de: <https://www.ulaval.ca/sites/default/files/notre-universite/direction-gouv/Documents%20officiels/Avis%20de%20la%20Commission%20des%20études/CE-2021-analyse-prospective-enjeux-etudes.pdf>. Désormais CEUL (2021)

³⁰ À travers ses recherches, Guy LeBoterf, professeur associé à l'Université de Sherbrooke et consultant indépendant (<http://www.guyleboterf-conseil.com>), a contribué à l'appropriation, par les universités au Québec et en Europe, du concept de compétences dans les programmes professionnalisants. Parmi une longue liste d'ouvrages et d'articles, la Commission retient cette réflexion qui résume bien le parcours du chercheur : Le Boterf, G. (2011) *Apprendre à agir et à interagir en professionnel compétent et responsable*. Éducation permanente, n°1 188, p. 97-112.

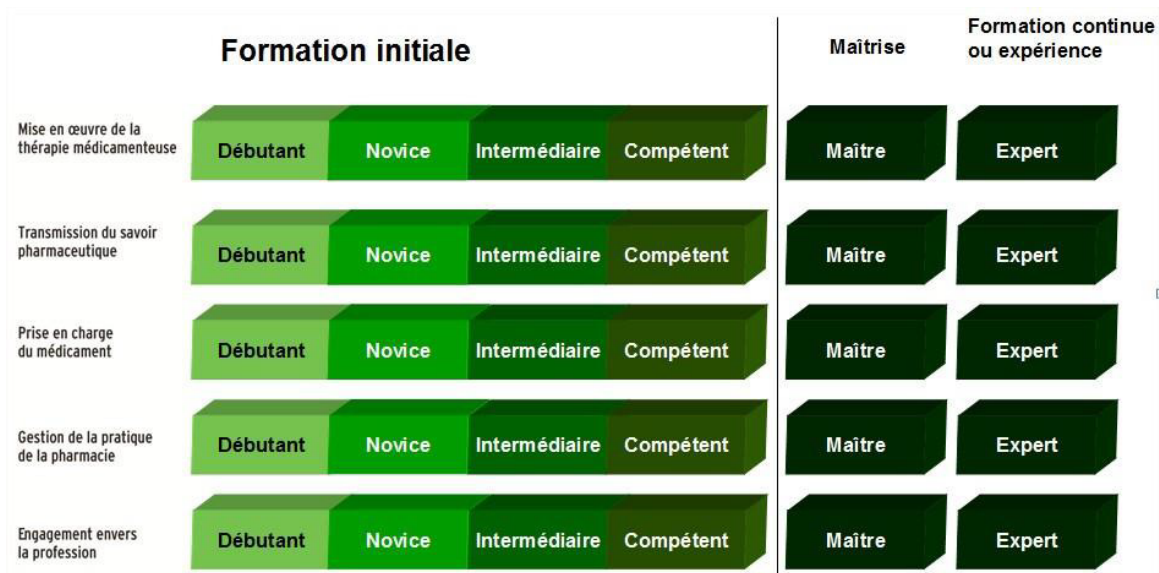


Figure 2. Cheminement par compétences au doctorat de 1er cycle en pharmacie et à la maîtrise en pharmacothérapie avancée³¹

En examinant plus spécifiquement la compétence « Mise en œuvre de la thérapie médicamenteuse », les étudiantes et étudiants du baccalauréat sont appelés à mobiliser des ressources de plus en plus complexes. Progressivement, d'une mise en situation comportant le traitement d'une maladie avec un médicament, le futur pharmacien ou la future pharmacienne apprendra à considérer un profil pharmaceutique de plus en plus lourd où plusieurs médicaments sont utilisés pour traiter plusieurs conditions ou maladies concomitantes.

Ce programme de doctorat de premier cycle en pharmacie montre bien l'arrimage entre un contenu fortement inspiré du devis de l'approche-programme et le profil de sortie exigeant une orientation déterminée vers l'acquisition de compétences attendues. Il propose, dans un continuum d'apprentissage, une diversité de moyens pédagogiques afin, notamment, de rejoindre différents styles d'apprenantes et d'apprenants dans l'acquisition de contenus et de savoir agir : apprentissage théorique, pratique, par simulation, apprentissage en milieu professionnel et étape de retour sur les apprentissages (autoévaluation, remédiation et autorégulation) en plus de donner accès à quatre profils et une concentration. Les cinq compétences à développer dans ce programme reposent sur des contenus et des pratiques gagnant en complexité au fil des quatre années de formation. Les formateurs ont recours à des devis pédagogiques pour la réalisation des différentes activités qui permettent de rassembler les paramètres de formation visés par l'unité et, pour chaque semaine de formation, les dispositifs d'apprentissage des activités proposées. Le modèle de formation qui en découle constitue une trame serrée où le parachèvement des acquisitions peut exiger des activités de remédiation qui doivent être individualisées en regard des besoins spécifiques des étudiantes et étudiants.

³¹ https://www.pha.ulaval.ca/fileadmin/Fichiers/Documents/Etudiants_actuels/cheminement-regulier-doctorat-pharmacie.pdf. Consulté en mai 2022.

De nombreux autres programmes à l'Université Laval ont été développés ou révisés sur la base de l'approche par compétence. Par exemple, les programmes de génie, encadrés par le Bureau canadien d'agrément des programmes de génie (BCAPG)³² ont fait l'objet du processus d'agrément en 2014 en tenant compte de nouvelles exigences en termes de compétences qualitatives. Globalement, l'agrément d'un programme de génie repose ainsi sur une combinaison de critères quantitatifs et qualitatifs. Les critères quantitatifs font, de manière générale, référence à un nombre d'heures de contact minimal d'enseignement selon certains grands volets de l'ingénierie tels que les sciences de l'ingénierie, les mathématiques et la conception. Les critères qualitatifs font référence aux compétences transversales qui doivent être développées et évaluées au cours du parcours d'étude. Ces compétences ou « qualités » au nombre de douze (12) sont les suivantes : la connaissance en génie, l'analyse de problèmes, l'investigation, la conception, l'utilisation d'outils d'ingénierie, le travail individuel et en équipe, la communication, le professionnalisme, l'impact du génie sur la société et l'environnement, la déontologie et équité, l'économie et la gestion de projet et finalement, l'apprentissage continu. Il est attendu que le programme mette en place un ensemble d'indicateurs mesurables et documentés pour chacune des qualités de même que des outils d'évaluation attestant de l'apprentissage de l'ensemble des qualités par les étudiantes et étudiants.

Également, sans en faire une description détaillée, le Baccalauréat en sciences infirmières est un autre exemple de programme élaboré selon l'approche par compétence. Dans ce cas, les compétences visées sont au nombre de cinq : s'engager dans une relation soignante avec la personne, exercer un leadership infirmier, promouvoir la santé et le bien-être de la personne, coordonner des soins et des services, communiquer professionnellement. Ces compétences se déclinent en un nombre d'objectifs plus précis servant à modeler les activités de formation du programme. Ce programme comporte des assises pratiques solides et propose des approches pédagogiques variées permettant une réciprocité constante entre théorie et pratique³³.

Ainsi, l'**approche par compétence** s'appuie sur une **approche-programme** dont le point d'ancrage est le **profil de sortie** à partir duquel les activités de formation sont élaborées, ce qui assure la cohérence du programme. Un balisage des programmes universitaires conçus selon une approche-programme nous amène dans la grande majorité des cas, vers des programmes répondant à l'APC, ce qui conduit à les associer étroitement, voire à les confondre. Le Centre de pédagogie universitaire de l'Université de Montréal précise que :

Approche par compétence et approche-programme vont de pair, du fait que les compétences requièrent un long temps d'apprentissage et une cohérence curriculaire impossible à opérationnaliser dans une approche centrée sur les cours isolés. Les outils de l'approche-programme sont donc utiles au déploiement de l'approche par compétences en plus de ces trois incontournables : un référentiel de compétences [...], une matrice de compétences [...] et une fiche descriptive de chaque situation d'apprentissage-évaluation des compétences.³⁴

³² Bureau canadien d'agrément des programmes de génie (2019). *Normes et procédures d'agrément*. Document révisé en novembre 2019. 111p. Récupéré de : <https://engineerscanada.ca/sites/default/files/accreditation/Accreditation-Criteria-Procedures-2019.pdf>

³³ Faculté des sciences infirmières (2018). *Référentiel de compétences, Programme de baccalauréat en sciences infirmières, 2e édition*. Document inédit. Université Laval.

³⁴ <https://cpu.umontreal.ca/expertises/approche-par-competences/> Consulté en juin 2022.

Les avantages de l'approche par compétence

L'approche par compétences place l'apprenante et l'apprenant au cœur des apprentissages où sont combinées des connaissances factuelles, procédurales, conceptuelles et métacognitives. Axée sur le développement d'un savoir-agir à travers différentes situations d'apprentissage, cette approche présente, entre autres avantages, celui de mobiliser et d'intégrer ces quatre types de connaissances dans des contextes concrets.³⁵ Ainsi, contrairement à une approche plus traditionnelle par objectifs ou par cours où la formation est basée sur un cumul de contenus, l'approche par compétence rapproche les apprenantes et apprenants de situations réelles, mieux adaptées à la pratique en milieu de travail. Elle vient ainsi répondre aux différentes critiques voulant que les finissantes et finissants de certains programmes aient bien acquis les notions théoriques, mais soient peu habiles à les mobiliser et à les transposer dans une situation de pratique. Bien que l'on retrouve principalement des programmes basés sur cette approche dans les formations des domaines professionnels de la santé, de l'ingénierie et dans certaines formations professionnalisantes, l'approche par compétences peut être adaptée aux différents secteurs de la formation universitaire.

Tout comme l'approche-programme exige une organisation cohérente des contenus, l'approche par compétences repose en outre sur la cohérence du modèle de formation établi qui doit permettre d'intégrer des ressources différentes à bon escient dans des contextes particuliers, lesquels gagnent en complexité au fil du parcours et permettent de développer des habiletés constituant la base d'apprentissages ultérieurs. Les avantages d'un tel cheminement ont trait au maintien de la motivation des apprenantes et apprenants, au développement de leur autonomie et de leur capacité à collaborer et à s'autoévaluer ainsi qu'à une plus grande capacité d'innovation, notamment en matière de résolution de problèmes complexes. Sur le plan du modèle d'apprentissage, celui-ci apparaît mieux adapté à la réalité actuelle où les problématiques gagnent en complexité et exigent une capacité à mobiliser plusieurs ressources disciplinaires et interdisciplinaires. On souligne également la cohérence qui caractérise un parcours dont la complexité va en croissant, une intégration plus systématique des avancés du domaine, une plus grande synergie entre contenus et pratiques et une sensibilité aux modèles d'apprentissage des individus.

Bémol quant à la flexibilité des parcours

L'approche par compétences, telle qu'exercée dans les parcours de formation universitaire, se déploie dans un cadre spécifique où les activités se déroulent conformément aux divisions en sessions, en cours et en crédits. Ce cadre diffère des premières applications d'approches par compétences développées principalement dans des perspectives de mises à niveau et, plus récemment, de retour aux études et proposées sous la forme de modules permettant aux personnes d'effectuer leurs apprentissages à leur rythme.³⁶ Cette approche modulaire permet aux apprenantes et apprenants de retourner à des contenus moins maîtrisés autant de fois que nécessaire. À l'inverse, dans l'intégration des activités d'une approche par compétences dans une structure cours/crédits, les difficultés à maîtriser certaines étapes du parcours peuvent conduire à

³⁵ https://wiki.telug.ca/wikimedia/index.php/Approche_par_comp%C3%A9tences#Type_de_connaissances. Consulté en août 2022

³⁶ Burnette, D. M. (2016). The Renewal of Competency-Based Education: A Review of Literature. *The Journal of Continuing Higher Education*, 64: 84-93.

la reprise d'un cours ou d'une session, voire d'une année de formation lorsque le contenu du programme est distribué sur un cycle annuel. Sachant que chacune des étapes du programme s'inscrit dans un continuum, la possibilité d'échouer un cours a alors des conséquences beaucoup plus importantes que dans le cadre d'un programme par objectifs ou par cours. Cette rigidité dans le cheminement constitue un des éléments problématiques évoqués, tant dans le cadre d'expériences d'implantation que dans la littérature consultée. Compte tenu des aspects positifs de l'approche par compétences, il conviendrait sans doute de cibler les étapes critiques d'un programme et de proposer un dispositif de rattrapage (peut-être certains modules d'appoint) qui permettrait de contourner le problème actuel de rigidité des parcours.

Nous examinerons plus loin la possibilité d'implanter une approche-programme ou de mettre en œuvre des actions inspirées d'une approche-programme, sans nécessairement adopter une APC stricte qui, malgré tous ses avantages, comporte plusieurs défis principalement liés à la rigidité des parcours.

5.3 Les modèles proposés pour une démarche d'approche-programme

La démarche ayant pour objectif de créer ou de transformer une formation selon les principes de l'approche-programme est souvent décrite comme une « démarche d'ingénierie pédagogique menée à l'échelle d'un programme d'études par une équipe pédagogique ». ³⁷ Cette définition évoque la rigueur du processus de développement qui prend place sur des assises dont les principales sont l'existence d'une vision commune des objectifs de la formation et le caractère consensuel de la démarche qui exige concertation et collaboration au sein de l'équipe pédagogique.

Avec l'approche-programme, c'est cette fois le programme qui est au cœur des préoccupations de l'équipe pédagogique. Les différentes composantes et éléments de contenu doivent y être agencés de façon optimale, de manière à favoriser des apprentissages structurants plutôt qu'un cumul des connaissances. Cette démarche requiert l'engagement et la mobilisation de ressources pédagogiques professorales, techniques et technologiques, de même que l'appui et le soutien tangibles des instances départementales, facultaires et institutionnelles puisque la réalisation des différentes étapes de développement puis d'implantation peut s'échelonner sur un certain nombre d'années. L'équipe pédagogique doit donc maintenir le cap tout au long de la démarche afin d'assurer la cohérence et l'harmonisation des contenus et des différentes composantes du programme de formation où l'intégration des apprentissages devra jaloner tout le parcours de formation. ³⁸ Ce cadre offre toutefois des occasions favorables à l'innovation pédagogique, à

³⁷ Basque, J. (2017). L'approche-programme. Les multiples connaissances mobilisées dans un projet d'approche-programme en enseignement supérieur. *Construire l'expertise pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur : connaissances, compétences et expériences*. Dans P. Pelletier, et A. Huot (dirs.). Presses de l'Université du Québec, 318p.

³⁸ Doré, S. (2013). La gestion d'un projet de révision d'un programme selon l'approche-programme. Dans Bédard, D. (dir.), *Les innovations pédagogiques en enseignement supérieur : Pédagogies actives en présentiel et à distance*, Actes du VIII^e colloque Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur (pp. 572-577). Sherbrooke, Canada : Université de Sherbrooke, citant Basque, J., & Rogozan, D. (soumis 2013). Vers une méthode d'ingénierie de l'approche-programme en enseignement supérieur. Colloque Question de pédagogie de l'enseignement supérieure, "Les innovations pédagogiques en enseignement supérieur", Université Sherbrooke, 2-5 juin. Sherbrooke, Canada

l'exploitation de différentes modalités de prestation, ainsi qu'aux préférences en matière d'enseignement pour le corps professoral.

D'autres conditions doivent être réunies pour mener à bien la création ou la transformation d'un programme, notamment un processus de communication efficace, inclusif et tous azimuts, ainsi que la mobilisation de toutes les personnes et ressources dont la contribution est pertinente.

À l'Université Laval, le Service de soutien à l'enseignement a développé un document d'information qui résume des concepts clés de l'approche-programme et ses principales étapes.³⁹ Ce guide, accessible à toutes et à tous, est simple et permet de comprendre rapidement ce qu'est l'approche-programme. Cependant, puisqu'il ne comporte pas de feuille de route illustrant les étapes de la mise en œuvre de l'approche, les promoteurs et promotrices de formations font appel à d'autres ressources, notamment au KITMAP (Kit Méthodologique Approche Programme)⁴⁰ de l'Université de Nantes avec laquelle l'Université Laval a établi des collaborations en pédagogie universitaire. Le KITMAP propose cinq étapes principales : l'identification des actrices et acteurs et leurs rôles, le cahier des charges, la planification, la communication et le pilotage. Ce modèle de développement peut être appliqué sans égard au domaine, aux disciplines ou aux objectifs spécifiques d'une formation.

Pour plus d'information, [l'Annexe I](#) propose divers modèles de la mise en œuvre de l'approche-programme présentées par différentes organisations (Université de Nantes, Université du Québec, Université de Montréal, Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement). Ces diverses ressources méthodologiques constituent de précieux leviers pour les directrices et directeurs de programmes, l'équipe professorale et enseignante, ainsi que pour les personnes chargées de les appuyer dans leur démarche.

Quelques exemples d'élaboration

Un survol de quelques programmes offerts à l'Université Laval élaborés selon l'approche-programme et de projets de programmes approuvés par le Conseil universitaire où cette approche est également adoptée⁴¹ permet de constater le changement de paradigme évoqué plus tôt, tant dans la démarche d'idéation, de conception des activités que dans leur prestation. Plusieurs programmes relevant de l'approche par compétences s'appuient également sur l'approche-programme pour l'élaboration de leur contenu et activités.

Dans la maîtrise qualifiante en enseignement au secondaire où l'on vise le développement de 12 compétences identifiées par le MEES, les activités d'apprentissage sont structurées selon l'approche-programme. Les mesures et principes qui sous-tendent l'élaboration de cette formation

³⁹ Service de soutien à l'enseignement (2021). *L'approche-programme. Une symphonie orchestrée*. Québec, Université Laval. 10p. Récupéré de : https://www.enseigner.ulaval.ca/sites/default/files/Ress_preparer_son_cours/guide_approche_programme_2022_sse.pdf

⁴⁰ KITMAP

⁴¹ Ces projets poursuivent présentement leur chemin pour approbation au ministère de l'Enseignement supérieur.

sont: 1) une bonne couverture du domaine de pratique, 2) une cohérence des activités de formation, 3) une progression des apprentissages à réaliser par les étudiantes et les étudiants et 4) une alternance théorie et pratique favorable à l'intégration des apprentissages. C'est ainsi qu'un premier axe à dominante théorique se greffe à un second axe à dominante pratique, selon les modalités suivantes, présentées dans le rapport d'élaboration soumis à la Commission :

Tous les cours à dominante théorique comportent des activités pratiques déjà requises pour assurer l'émergence des habiletés cognitives d'ordre supérieur et tous les stages comportent des séminaires ou des travaux réflexifs qui permettent aux stagiaires de faire des parallèles entre leurs acquis théoriques et leurs acquis pratiques.⁴²

Le baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire, qui a fait l'objet d'une évaluation périodique en 2014, s'appuie sur l'approche-programme pour le développement des compétences professionnelles en enseignement. Ce programme, dont la directrice rassembleuse et visionnaire a été récompensée en 2018,⁴³ s'échelonne sur quatre années où les fondements côtoient les avancées en recherche et le développement progressif du savoir-agir et des compétences professionnelles, notamment à travers des stages en milieu de pratique. Les activités sont proposées selon différentes formules d'enseignement : comodales, à distance-hybrides ou en présentielles-hybrides.⁴⁴ Enfin, l'encadrement des étudiantes et étudiants tout au long du parcours de formation se démarque par son caractère personnalisé et inclusif.⁴⁵

Enfin, dans le programme de maîtrise en ergonomie,⁴⁶ l'apprentissage théorique est contextualisé dans une approche globale des situations de travail. L'approche est interdisciplinaire et les modalités de formation conjuguent les activités en présence ou à distance. Un projet d'intervention en milieu de pratique, supervisé par une équipe enseignante, prend place dans le cheminement sur trois sessions consécutives.

5.4 Les acteurs et les actrices de l'approche-programme

Prégent et Ali (2009)⁴⁷, mentionnés plus tôt dans cet avis, évoquent les trois principales caractéristiques d'une démarche de développement inspirée de l'approche-programme. Celle-ci exige une « organisation collective » où tous les membres d'une équipe sont responsables des activités de formation proposées aux étudiantes et aux étudiants ; il s'agit d'un projet de « formation partagée » où le profil de sortie sert aussi de référence et où sont décidés collectivement, les contenus, les activités d'apprentissage et les modalités d'évaluation. Enfin le

⁴² Faculté des sciences de l'éducation (2019). *Rapport du comité d'élaboration d'un programme de maîtrise qualifiante en enseignement au secondaire*. Projet réalisé sous la direction de monsieur Jean-François Cardin, vice-doyen aux études de premier cycle. Québec, Université Laval.

⁴³ Prix d'excellence en enseignement (2018) attribué à Christine Hamel, directrice du programme. [Christine Hamel reçoit un Prix d'excellence en enseignement - FSÉ - ULaval](#)

⁴⁴ Présentation des formules d'enseignement. [Formules d'enseignement | Études | Université Laval \(ulaval.ca\)](#). Consulté le 31 août 2022.

⁴⁵ [Programme - Faculté sciences éducation - ULaval](#). Consulté le 31 août 2022

⁴⁶ [Ergonomie | Maîtrise professionnelle \(ulaval.ca\)](#). Consulté le 1^{er} septembre 2022

⁴⁷ Prégent et Ali (2009). Op. cit.

programme élaboré est piloté de façon collégiale et « participative » où personne ne se sent propriétaire d'un cours, le souci étant de placer les bonnes formations aux bons endroits dans le déroulement du parcours.

Le projet de développement viendra interpeler l'ensemble du corps professoral et enseignant disposant des connaissances et des compétences pertinentes à la création du programme, incluant la directrice ou le directeur du programme, que l'on souhaite revoir en profondeur ou en partie. Un nombre plus limité de participants et participantes constituera l'équipe-programme qui entrera en jeu. Celle-ci est toutefois plus large dans sa composition que le comité de programme et elle devra disposer d'appui et de ressources humaines et matérielles pour mener à bien la création puis le déploiement du programme. Enfin, tout comme lors des évaluations périodiques et à l'image des comités de programmes, la participation d'étudiantes et d'étudiants doit être sollicitée.

Compte tenu du temps requis pour le développement de programmes ou de séquences d'activités, les unités et les facultés d'origine des enseignantes et enseignants doivent adopter des positions communes favorables à l'égard des besoins en temps et en ressources humaines et matérielles de l'équipe-programme, parfois sur une période de quelques années. Les ressources pédagogiques et informationnelles facultaires sont aussi mobilisées et devront planifier leur participation et un accompagnement auprès de l'équipe-programme, tant dans un rôle-conseil à certaines étapes du projet que pour l'élaboration des activités de formation et d'évaluation selon les modalités jugées pertinentes et appropriées. Enfin, certains aménagements physiques pourraient être nécessaires pour le déploiement du programme, ce qui exige de nouveau l'appui facultaire et institutionnel.

5.5 Les défis

La modification complète ou partielle de formations universitaires, réalisée selon les principes de l'approche-programme ou inspirées de ces principes, comporte certains défis. L'élaboration d'une démarche de formation cohérente où les contenus et les activités sont construits afin d'optimiser l'apprentissage exige du personnel enseignant qu'il porte son regard sur l'évolution des étudiantes et étudiants à travers le programme. Ce déplacement de l'attention vers le parcours des personnes en apprentissage représente une manifestation observable d'un changement de paradigme induit par l'approche-programme. L'élaboration de contenus unissant connaissances et savoir-agir, implique une synergie d'équipe et l'abandon de repères taxonomiques individuels structurants (et rassurants) pour la planification des activités d'enseignement, le développement des contenus et des modalités d'évaluations.⁴⁸

Certaines problématiques qu'il faut résoudre et obstacles qu'il faut surmonter pour le développement d'un programme selon l'approche-programme et pour son implantation se rapportent souvent à la modification de paradigme évoquée. Les connaissances et l'expertise ne sont plus rassemblées en un ou des cours spécifiques associés à un enseignant ou une enseignante. Leurs contributions au programme consistent plutôt à verser connaissances et expertises pour en

⁴⁸ Nguyen, D.-Q & Blais, J.-G (2007). « Approche par objectifs ou approche par compétences ? Repères conceptuels et implications pour les activités d'enseignements, d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation clinique ». *Pédagogie médicale* ; 8 :232-251.

enrichir le contenu. Cette rupture avec le modèle taxonomique fort et bien implanté, basé sur le cumul des connaissances par l'addition de cours, peut être réussie à certaines conditions :

- Un leadership fort aux commandes de l'équipe-programme ;
- Un partage et une compréhension au sein de l'équipe-programme des motifs qui ont mené aux transformations ou aux développements entrepris ;
- Un apport d'expertise pédagogique, notamment pour appuyer le développement de compétences transversales et de contenus interdisciplinaires ;
- Une communication en continu au sein de l'équipe et avec toutes les parties prenantes.

Par ailleurs, plusieurs réformes peuvent se heurter à des obstacles structurels ou politiques caractérisant un milieu. Parmi les éléments mentionnés dans la littérature où il est fait état de différentes expériences de développement et d'implantation, les aspects suivants sont à retenir :

- Dégager du temps et accorder des ressources à l'équipe-programme durant le processus de développement. Tant le dégagement que l'octroi de ressources doivent faire l'objet d'une planification qui peut exiger des aménagements temporaires du travail ainsi que la mise à disposition de ces ressources humaines ou matérielles au sein d'un programme, d'une unité ou d'une faculté ;
- Susciter l'adhésion au projet et d'établir clairement les rôles et les responsabilités de chacune et de chacun de façon explicite ;
- Soutenir la réalisation de recherches-actions ou s'en inspirer et encourager l'ouverture à des pédagogies actives pour favoriser l'innovation ;
- Inciter l'ensemble des parties prenantes, corps enseignant, cohortes étudiantes, administration, soutien pédagogique, institution et monde du travail, à prendre part et à prendre position dans la transformation curriculaire⁴⁹ ;
- Enfin, la circulation de l'information doit se dérouler en continu entre toutes les parties prenantes, dont il faut par ailleurs recueillir et considérer les commentaires.

Un dernier piège à éviter et qui ne se pose pas exclusivement lors de la création ou de la transformation de curriculum selon les principes de l'approche-programme, est le « bricolage », notion empruntée aux théories de l'organisation. Louvel (2013)⁵⁰ analyse la création et la transformation d'une vingtaine de programmes, sous l'angle du degré d'engagement proactif ou, au contraire, de passivité dont font preuve les enseignantes et enseignants participant à un tel processus. L'auteure constate notamment qu'une stratégie utilisée pour la création ou la refonte de programmes est le bricolage qui consiste à récupérer différentes ressources (activités existantes, outils, matériel, etc.) en les réorganisant ou les réaménageant pour en faire un nouveau cheminement de formation. Claude Lévi-Strauss (1966), de qui le concept de bricolage a été repris, opposait le mode créatif de l'ingénieur à celui du bricoleur. Bien que non exclusivement, on associe

⁴⁹ La transformation curriculaire réfère à la modification, complète ou partielle, des pratiques éducatives et de la structure d'un programme.

⁵⁰ Louvel S. (2013). Understanding change in higher education as bricolage: How academics engage in curriculum change. *Higher Education*. 66; 669–691.

souvent l'exploitation de l'approche par « bricolage » à des situations où les ressources sont limitées, d'où l'utilisation d'éléments existants pour créer ou reconfigurer un design.

Ces dernières observations ramènent à deux aspects évoqués à plusieurs reprises et qui caractérisent la démarche de développement, puis d'implantation de nouvelles formations basées sur l'approche-programme : il s'agit d'un processus d'ingénierie pour lequel du temps et des ressources doivent être alloués.

5.6 Constats de la Commission

Les paragraphes précédents ont présenté les nombreuses caractéristiques de l'approche-programme. La Commission constate que les effets bénéfiques de cette approche sont nombreux pour toutes les parties prenantes dans la mesure où les conditions de mise en œuvre sont réunies.

D'une part, la Commission invite l'Université à promouvoir l'approche-programme concertée et d'autre part, invite les instances concernées à offrir les ressources matérielles, humaines et logistiques requises à la mise en œuvre de cette approche concertée.

Par conséquent, **la Commission recommande :**

R5. que l'approche-programme, qui appelle à la concertation, soit mieux connue et promue par l'Université (action VREAE) ;

R6. qu'un budget soit dédié aux fins de formation des conseillères et conseillers en gestion des études et en pédagogie universitaire aux principes de l'approche-programme afin qu'ils soient en mesure d'accompagner adéquatement les directrices et directeurs de programme (action : VREAE, VRRH, facultés) ;

R7. que le Service de soutien à l'enseignement (SSE) développe une expertise à l'égard de l'approche-programme et soit ainsi en mesure d'accompagner certaines facultés (directions de programme) dans les étapes essentielles de cette approche et que le développement de cette expertise par le SSE fasse l'objet d'une évaluation après quelques années (action : VREAE) ;

R8. que toute nouvelle personne membre du corps professoral ou enseignant soit rencontrée et informée des objectifs visés par le programme. De même, qu'elle soit informée de la cohérence et la pertinence des activités de formation du programme ainsi que de celles désormais sous sa responsabilité (action : facultés et unités départementales).

Également, la Commission reconnaît que cette approche, par sa démarche collective et collaborative, favorise l'exploration et l'intégration de nouvelles modalités et stratégies d'apprentissage qui contribueront à la pertinence d'un programme de même qu'à la réussite étudiante. Toutefois, cette exploration demande un temps d'appropriation de la part du corps

professoral et enseignant. A cet égard, la Commission invite de nouveau l'Université à valoriser le développement professionnel en pédagogie des membres du corps professoral et enseignant⁵¹.

Par conséquent, **la Commission recommande :**

R9. que le développement professionnel en pédagogie universitaire des membres du corps professoral et enseignant soit davantage valorisé et reconnu dans leur plan de carrière.

Finalement, la Commission souhaite réitérer le fait que, comme le stipule le *Règlement des études*⁵², la directrice ou le directeur de programme est la personne responsable, en première ligne, de la qualité du ou des programmes qui lui sont confiés et au maintien de leur adéquation avec l'évolution du domaine du savoir et les besoins de la société. À ce titre, il est attendu qu'elle ou qu'il soit solidement appuyé à l'échelle du département, de la faculté et de l'Université.

A cet égard, la Commission souhaite souligner, qu'en matière de formation, les unités sont responsables de l'évaluation des enseignements et des activités de formation^{53,54} et que par conséquent, une collaboration est essentielle entre la faculté et le département responsables d'un programme et la directrice ou le directeur de ce même programme. Une collaboration ouverte, dans le respect des responsabilités de chacune et chacun, est nécessaire à la mise en œuvre des meilleures pratiques soutenant la pertinence et la qualité des programmes, parmi lesquelles on peut noter le recours à une approche-programme ou à des actions inspirées de l'approche-programme. La Commission propose un rappel des responsabilités des actrices et acteurs concernés par cette nécessaire concertation.

Par conséquent, **la Commission recommande :**

R10. que les actrices et acteurs concernés par la qualité des programmes dans une unité académique (doyennes, doyens, directrices et directeurs de département, directrices et directeurs de programme) soient sensibilisés à leurs rôles et responsabilités à cet égard, de même qu'à la collaboration et la concertation attendues dans le respect de leurs responsabilités respectives.

6. L'APPROCHE-PROGRAMME AU REGARD DE LA FORMATION ET DE NOS PROGRAMMES

Les programmes ou les parcours d'étude basés sur les principes de l'approche-programme comportent de nombreux avantages, notamment celui de la concertation de l'ensemble des actrices et acteurs menant à une vision partagée des objectifs (profil de sortie), une compréhension

⁵¹ CEUL (2021)

⁵² RE (septembre 2021), art.1.24.

⁵³ RE (septembre 2021), art. 1.31 et art. 2.33.

⁵⁴ Université Laval (2019). *Statuts de l'Université Laval*. CA-2019-37, document amendé déposé au Conseil d'administration. Université Laval. art.171. Récupéré de: <https://www.ulaval.ca/sites/default/files/notre-universite/direction-gouv/BSG/Documents/Statuts-Universite-Laval.pdf>

commune et approfondie de l'ordonnement des activités de formation ainsi que des stratégies et modalités d'enseignement privilégiées.

Cette démarche de concertation et de collaboration menant à une cohérence des activités de formation sera confrontée aux exigences particulières des structures de certains des programmes, ainsi que des attentes et besoins parfois spécifiques des communautés étudiantes auxquelles elles sont dédiées.

C'est notamment le cas des formations intégrées et multidisciplinaires, tel que le baccalauréat multidisciplinaire, dont la séquence des activités est propre au parcours d'étude respectif des candidates et candidats. Il en est de même des programmes proposant un parcours gigogne au sein duquel des programmes (courts) constituent les bases d'admission pour des programmes plus longs, notamment ceux menant à un grade. Dans ce contexte, une séquence idéale ou fixe des activités de formation n'est pas souhaitable au regard de la nature de ces programmes et des objectifs professionnels des étudiantes et étudiants.

Il est ainsi souhaitable que les programmes basés sur l'approche-programme ou inspirés de l'approche-programme offrent, dans une perspective d'inclusivité et de diversité, une certaine flexibilité des cheminements d'étude tout en préservant la cohérence des parcours et l'atteinte des objectifs pédagogiques poursuivis par ces mêmes programmes.

Dans son avis portant sur « l'analyse prospective des enjeux relatifs aux études »⁵⁵, la Commission présente la flexibilité des parcours comme une approche favorable à la réussite étudiante sachant que cette population étudiante se présente comme un groupe de plus en plus hétérogène amené à se former à divers moments au cours de la vie. La Commission s'est alors notamment appuyée sur les travaux de Paquelin⁵⁶ pour comprendre les modes de flexibilisation des parcours et formations. Cet auteur et cette autrice déclinent la flexibilité en trois dimensions qui expriment son caractère organisationnel, pédagogique ou logistique.

Cette flexibilité pédagogique peut se présenter sous un large spectre de granularité variant du cours ou de la séance d'apprentissage, à la session et au programme et peut s'exercer, par exemple, dans les modalités pédagogiques, les activités d'enseignement et d'apprentissage ou les formules d'évaluation proposées.

À cet égard, la transformation des modalités d'enseignement vécue pendant la pandémie ou au retour de celle-ci, de même que les évaluations institutionnelles des programmes sont souvent éclairantes sur les attentes et les formes de flexibilisation des modalités d'enseignement.

C'est ainsi que les étudiantes et étudiants inscrits dans les programmes courts semblent davantage intéressés par les formations à distance, en mode asynchrone, alors que celles et ceux inscrits dans

⁵⁵ CEUL (2021).

⁵⁶ Paquelin et Chantal (2019), Op. cit.

les programmes de grade souhaitent tirer avantage des modes de prestation hybrides (présence-distance) (chapitre 3).

De même, l'évaluation périodique des programmes nous a appris que les étudiantes et étudiants apprécient particulièrement les cours qui intègrent une approche **par projet ou par problème**, une stratégie pédagogique d'un autre ordre, qui trouve sa place dans une approche-programme, du fait notamment qu'elle est centrée sur l'apprenante et l'apprenant. Elle vise le développement de compétences transversales au moyen d'études de cas, d'apprentissage par problèmes, d'analyse de controverses ou de réalisation de projets. Les équipes, à travers la recherche d'information, visent à résoudre un problème réel ou réaliste, faisant un apprentissage de contenu tout en développant leurs compétences.⁵⁷

À la lumière des paragraphes précédents, la flexibilisation inclusive des parcours d'études émanera d'un équilibre entre la structure des programmes, leurs modalités d'enseignement d'apprentissage et d'évaluation, le tout au regard des attentes et besoins exprimés par les personnes auxquels ces programmes sont dédiés. Bien que souhaitable, cette flexibilisation ne saurait interférer avec la cohérence des parcours et les objectifs pédagogiques propres à chacun des programmes.

7. L'IMPORTANCE ET LE RÔLE DES DIRECTRICES ET DIRECTEURS DE PROGRAMME

La Commission a souhaité effectuer un retour sur les rôles et les fonctions des directrices et directeurs de programmes, des comités de programme et du personnel qui les soutient afin que l'attention qui est présentement accordée à l'enseignement englobe désormais la valorisation des directrices et directeurs de programmes.

À l'Université Laval, le *Règlement des études* est le principal document institutionnel visant à baliser le cheminement des études en proposant un cadre normatif ayant pour objectif d'assurer une formation de qualité, équitable et harmonisée pour l'ensemble des activités liées aux études⁵⁸. Celui-ci présente notamment les diverses responsabilités des directrices et directeurs de programmes de même que ceux des comités de programme sur lesquels ils prennent appui.

À cet égard, la directrice ou le directeur de programme veille à la qualité des programmes et de leurs activités de formation et contribue ainsi à la réalisation des attentes stratégiques d'un département, d'une faculté et de l'Université en matière d'apprentissage et d'enseignement.

Dans le contexte de l'approche-programme ou concertée, la directrice ou le directeur de programme est donc amené à jouer un rôle de premier plan (leader) auprès du comité de programme et de l'équipe-programme constitués pour le projet de création ou de révision qui s'inscrit dans une partie ou dans l'entièreté de la structure du programme.

Ce rôle pivot s'exprime également dans les diverses responsabilités de la personne responsable d'un programme. Bien que de façon générale ce rôle puisse être d'ampleur variable et qu'il s'exerce

⁵⁷ https://www.pistes.fse.ulaval.ca/sae/?onglet=contenu&no_version=1952. Consulté en mai 2022.

⁵⁸ RE (septembre 2021).

différemment selon le programme d'étude, le cycle et le nombre d'étudiantes et étudiants concernés, il appert que la personne occupant ce rôle déploie généralement son leadership dans le cadre des responsabilités suivantes :

- Une coordination de la conception, mise en œuvre et révision du programme ;
- La promotion de la qualité de l'enseignement, de la réussite et du bien-être des étudiantes et des étudiants ;
- La coordination du programme en collaboration avec les ressources humaines et matérielles mises à disposition par les unités administratives (facultés, départements) de même qu'avec les ressources de différents services partenaires (Bureau du registraire, Service de soutien à l'enseignement, etc.) ;
- Une coordination avec les personnes représentantes du milieu professionnel et d'un organisme d'agrément, le cas échéant ;
- La prise de décisions appropriées à l'égard de l'admission et de la progression des étudiantes et des étudiants dans leur parcours d'étude ;
- Un suivi de l'admission, de la rétention et de la diplomation étudiante et, le cas échéant, la coordination d'actions appropriées à l'égard des enjeux et défis identifiés.

La Commission a souhaité mettre en évidence l'importance du choix de la directrice ou du directeur de programme. En effet, cette personne, compte tenu des responsabilités qu'elle porte, doit être reconnue pour son leadership, avoir l'appui de ses pairs, et détenir une expérience pertinente dans le programme visé. Cette personne doit démontrer une habileté à maintenir une communication ouverte avec l'ensemble des étudiantes et étudiants et leurs associations étudiantes, la direction de son département et de sa faculté ainsi qu'avec l'équipe professorale et enseignante du programme.

Les membres du comité de programme viennent en appui à la directrice ou au directeur de programme en enrichissant les discussions du comité par leur expérience dans le programme visé. En soulignant les enjeux observés, le comité contribue à alimenter les avenues d'enrichissement du programme en termes de cohérence et pertinence.

Idéalement, la directrice ou le directeur de programme doit être sensibilisé aux énoncés, règlements et politiques institutionnelles en lien avec les études et doit être en mesure de signaler tout problème lié à la conception du programme, à l'offre des activités de formation ainsi qu'aux statistiques relatives à la réussite étudiante, y compris l'admission, la rétention et la diplomation.

Le rôle de directrice ou de directeur de programme peut demander, selon les programmes d'étude, un grand investissement de temps, ce qui tend à rebuter plusieurs candidates et candidats qui auraient pourtant toutes les compétences pour occuper cette fonction. Cet investissement de temps, au profit de la collectivité et de la réussite étudiante, particulièrement important pour les programmes lourds, doit être valorisé. Certaines marques de reconnaissance sont mises en place pour appuyer les directrices et directeurs de programmes, mais elles sont fort variables, selon les observations de la Commission. Lorsque présentes, elles prennent généralement la forme d'une légère prime salariale, d'un allègement de tâche ou encore, d'un soutien à l'enseignement ou à la recherche.

R12 que les directrices et directeurs de programme aient accès à des outils pertinents et efficaces en appui à leur rôle, notamment des outils permettant le suivi du cheminement individuel étudiant à tous les cycles d'études de même que le suivi des cohortes étudiantes et de leur réussite au sein des cours et des programmes. Le cas échéant, que le développement des outils en cours se poursuive (FESP, DTI, BPEI) et qu'un budget adéquat lui soit dédié (action : facultés, VREAE) ;

R13 que les directrices et directeurs de programmes bénéficient d'un soutien concret et approprié de la part du personnel en gestion des études au sein des facultés afin d'assurer la qualité des programmes et soutenir la réussite étudiante (action : facultés) ;

R14 que le *Règlement des études* fasse état de la responsabilité de l'unité administrative responsable des programmes, de veiller à regrouper les documents informatifs de base de ces programmes et de les rendre facilement accessibles (action : VREAE, départements, facultés)

R15 que les nouvelles directrices et directeurs de programme aient accès (à l'instar des directrices et directeurs de département) à une formation formelle (incluant l'information sur les ressources matérielles, humaines et logistiques) appuyant leur rôle de promotion de la qualité des programmes, de la réussite et du bien-être étudiant (action : VREAE, VRRH) ;

R16 que les Vice-rectorats responsables des études et des ressources humaines se penchent sur les mesures à prendre afin de valoriser les fonctions des directrices et directeurs de programme, notamment en examinant, le cas échéant, les critères de promotion généraux des membres du corps professoral. (action : VREAE, VRRH) ;

III – Valorisation de l'enseignement et des rencontres d'échanges

R2 que le *Règlement des études de l'Université Laval* prévoie que la directrice ou le directeur de programme, avec l'appui de la direction de l'unité, soient tenus de tenir une rencontre pédagogique annuelle avec l'ensemble de l'équipe professorale et enseignante de même qu'avec les représentantes et représentants de l'association étudiante visée pour discuter des enjeux liés aux programmes sous sa responsabilité (action : VREAE) ;

R3 que lors des assemblées professorales, les directrices et directeurs de programme informent les membres de l'unité des points saillants relatifs aux programmes sous leur responsabilité (action : facultés, départements) ;

R4 que la *Politique d'évaluation périodique des programmes* de formation de l'Université Laval fasse clairement état de la nécessité de communiquer les rapports du Comité institutionnel d'évaluation des programmes (CIEP) et les plans d'action des doyennes ou doyens à toute l'équipe professorale et enseignante concernée de même qu'aux représentantes et représentants de l'association étudiante rattachée aux programmes visés (action : VREAE).

R9 que le développement professionnel en pédagogie universitaire des membres du corps professoral et enseignant soit davantage valorisé et reconnu dans leur plan de carrière.

11. BIBLIOGRAPHIE

Basque, J. (2017). « Chapitre 8 : L'approche-programme. Les multiples connaissances mobilisées dans un projet d'approche-programme en enseignement supérieur », p. 161-181., dans P. Pelletier et A. Huot (dirs.). *Construire l'expertise pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur. Connaissances, compétences et expériences*. Québec, Presses de l'Université du Québec, 318p.

Basque, J., Doré, S., Rogozan, D., Brousseau, M., Viola, S., Dubé, M., Tardif, J. et Dumont, G. (2015). Guide de l'approche-programme en enseignement universitaire. Montréal. Université du Québec, 39p. Récupéré de :

<https://pedagogie.quebec.ca/sites/default/files/documents/outils/Guide%20de%20l'approche-programme%20en%20enseignement%20supérieur.pdf>.

Basque, J., & Rogozan, D. (2013). Vers une méthode d'ingénierie de l'approche-programme en enseignement supérieur. Colloque Question de pédagogie de l'enseignement supérieure, "Les innovations pédagogiques en enseignement supérieur", Université Sherbrooke, 2-5 juin. Sherbrooke, Canada. Récupéré de :

https://pedagogie.quebec.ca/sites/default/files/documents/outils/qpes_2013_basque_et_rogozan.pdf.

Béchar, J.-P. (2017). « Chapitre 9 : Le curricula. Vers une expertise curriculaire en enseignement supérieur », p. 183-199, dans P. Pelletier et A. Huot (dirs.). *Construire l'expertise pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur. Connaissances, compétences et expériences*. Québec, Presses de l'Université du Québec, 318p.

Bureau canadien d'agrément des programmes de génie (2019). *Normes et procédures d'agrément*. Document révisé en novembre 2019. 111p. Récupéré de :

<https://engineerscanada.ca/sites/default/files/accreditation/Accreditation-Criteria-Procedures-2019.pdf>

Burnette, D. M. (2016). « The Renewal of Competency-Based Education: A Review of Literature ». *The Journal of Continuing Higher Education*, no. 64, p. 84-93.

Centre de pédagogie universitaire (2022). Niveaux de développement pédagogique. Montréal, Université de Montréal, 3p. Récupéré de :

https://cpu.umontreal.ca/fileadmin/cpu/images/pages/APC/Niveaux_de_developpement-Ped_1_1.pdf.

Centre de pédagogie universitaire (2022). Approche par compétences. Université de Montréal. Récupéré de : <https://cpu.umontreal.ca/expertises/approche-par-competences/>.

Centre de pédagogie universitaire (2021). Approche-programme. Montréal, Université de Montréal. Récupéré de : <https://cpu.umontreal.ca/expertises/approche-programme/>.

12. ANNEXES

ANNEXE I : Modèles et exemples relatifs à la mise en place de l'approche-programme

Selon le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement

Le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) produisait en 2007⁶⁰ un document de réflexion abordant l'approche-programme dans le cadre de la formation des enseignantes et enseignants. On y retrouve des éléments relatifs aux conditions et aux composantes nécessaires au déploiement d'une approche-programme pour la formation des maîtres, dont le partage d'une vision commune au sujet des objectifs du programme que l'on souhaite concevoir ou adapter. Au cœur de la démarche, l'équipe pédagogique constituée pour réaliser ce projet doit être porteuse d'une culture de collaboration et de coopération. L'équipe doit se familiariser et s'approprier toutes les dimensions relatives à la formation (contenus, compétences, stages en milieu professionnel) ainsi que concevoir et prévoir l'encadrement d'activités d'intégration des apprentissages. Ceux-ci peuvent être de nature théorique ou pratique sans toutefois être fragmentés en l'une ou l'autre catégorie. Cette vision globale, cohérente et consensuelle du cheminement doit se perpétuer à la suite de l'implantation, car le succès de l'approche-programme reposera notamment sur la synergie présente au sein de l'équipe enseignante. Enfin, les étudiantes et étudiants doivent pouvoir évoluer dans un cadre d'apprentissage interactif.

Le CAPFE souligne l'importance de disposer de ressources adéquates, à jour et en nombre suffisant (laboratoires, ateliers, documentation, etc.), mais aussi de structures administratives qui voient à l'arrimage entre les programmes et les ressources humaines en enseignement et en supervision.

Selon le Kit méthodologique Approche-programme (KITMAP) de l'Université de Nantes

Le modèle proposé par l'Université de Nantes (2016) dans le document intitulé KITMAP (Kit Méthodologique Approche Programme)⁶¹ en est un de gestion de projet qui comporte cinq principales étapes ou axes : l'identification des actrices et acteurs et de leurs rôles, le cahier des charges, la planification, la communication et le pilotage. Ce modèle de développement peut être appliqué sans égard au domaine, aux disciplines ou aux objectifs spécifiques d'une formation. Le projet de programme prend forme au fil des différentes opérations nécessaires à la réalisation de chacune des étapes. Cependant, les choix relatifs aux méthodes pédagogiques et aux méthodes d'évaluation ne font pas l'objet d'une étape en particulier, ces choix étant opérés à mesure du déroulement du processus et de la définition des acquis d'apprentissage visés.

L'identification des actrices et acteurs et de la répartition des rôles comprennent la désignation d'un chef de projet, d'une l'équipe de projet, d'un comité de pilotage et, bien entendu, d'un

⁶⁰ Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) (2007). *L'approche-programme. Définition et composantes. Résumé des constats et des défis identifiés lors de la journée thématique*. Québec, Gouvernement du Québec. Récupéré de : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/ApprocheProgramme.pdf

⁶¹ [kitmap-ufrsciences-pourimpression181016.pdf](http://www.kitmap-ufrsciences-pourimpression181016.pdf) (ulaval.ca)

« commanditaire », c'est-à-dire l'entité requérante pour laquelle le projet sera développé et qui y allouera les ressources matérielles, humaines et financières.

Le cahier des charges, élaboré par le chef de projet et son équipe doit recenser les éléments clés du projet, notamment le déroulement, les étapes et la terminologie. La planification permet d'établir la liste des tâches à effectuer, d'estimer les ressources nécessaires et de programmer les opérations dans le temps. Cette étape est cruciale pour maintenir le cap tout au long du processus de développement en s'appuyant sur jalons suivants :

- La définition de la vision et du profil de la diplômée ou du diplômé ;
- La formalisation d'un référentiel de compétences ;
- L'élaboration des acquis d'apprentissage ;
- La conception du programme ;
- La réalisation d'un audit de formation ;
- L'amélioration du programme.

La mise en place d'une stratégie de communication est, par ailleurs, primordiale dans un processus qui induit un changement afin de susciter l'adhésion et la mobilisation des ressources humaines participant au projet ou appelées à y œuvrer. Il s'agit d'une communication que l'on souhaite active, qui vient alimenter le projet et qui en favorise l'appropriation.

L'étape du pilotage est celle de l'implantation du nouveau programme ou de la nouvelle activité de formation élaborée selon les principes de l'approche-programme. Chacun des jalons posés dans l'étape précédente vient trouver une place dans ce processus de déploiement. Cette étape se caractérise par l'entrée dans la transition pédagogique engendrée par le nouveau modèle de formation et exige la mise en place de leviers et d'accompagnement, notamment dans le développement professionnel des futures et futurs diplômés.

Selon les Universités du Québec et le projet Modélisation de l'approche-programme en enseignement supérieur (MAPES)

Le guide de l'approche-programme en enseignement supérieur produit par les tenants du projet Modélisation de l'approche-programme en enseignement supérieur (MAPES)⁶² présente en détail les étapes de création ou d'adaptation d'une formation selon les principes de l'approche-programme. On précise que l'élaboration d'une vision concertée du programme de même que l'adoption d'une définition commune de l'approche-programme constituent les points de départ de la démarche. Au cœur du programme, on retrouve la conception d'un référentiel de compétences-programmes sur lequel s'appuiera le travail d'élaboration du projet et le plan-cadre qui servira au personnel enseignant pour planifier les activités du programme. Le référentiel ouvre la porte à la diversité des stratégies, des médias et des modes d'évaluation et les choix visant l'atteinte des

⁶² Basque, J., Doré, S., Rogozan, D., Brousseau, M., Viola, S., Dubé, M., Tardif, J. et Dumont, G. (2015). Guide de l'approche-programme en enseignement universitaire. Montréal, Canada : Université du Québec. Accessible sur le Portail du soutien à la pédagogie universitaire du réseau de l'Université du Québec: <http://pedagogie.quebec.ca/portail/approche-programme/guide-de-lapproche-programme-en-enseignement-superieur>

objectifs de chacune des activités. Ces activités (activités d'apprentissage, activités d'intégration, activités d'évaluation et activités d'encadrement) doivent être agencées et configurées de manière à favoriser le développement des « compétences-programme » et une intégration optimale des apprentissages. On souligne l'importance de l'angle à adopter dans la démarche et qui repose sur ce que les étudiantes et étudiants doivent acquérir et non sur ce que le corps professoral doit enseigner.

La conception des activités et leur prestation au sein du programme reposent sur des plans-cadres qui sont, pour ainsi dire, l'équivalent d'un plan de cours pour les étudiantes et étudiants. On y précise le nombre de crédits, la durée des activités, les compétences-programme et les connaissances sous-jacentes visées, les modalités pédagogiques, etc. Ce plan-cadre, commun à toutes les activités du programme, offre toutefois la souplesse requise au personnel enseignant en ce qui a trait au mode d'enseignement. C'est également grâce au contenu du plan-cadre dès qu'il est possible d'évaluer l'alignement pédagogique du programme, c'est-à-dire la concordance entre stratégies pédagogiques, contenus et modalités d'évaluation concourant au développement des compétences et des connaissances, le tout dans un souci de cohérence.

L'étape d'implantation de la formation élaborée selon l'approche-programme se décline en plusieurs tâches collectives qui permettront notamment d'assurer la pérennité du programme tout en offrant les outils nécessaires à l'exécution du projet et à son contrôle. Le MAPES suggère la production d'une « Charte du projet » qui sert de document de référence pour approbation auprès des instances institutionnelles pertinentes et pour information auprès de toutes les personnes qui seront appelées à prendre part au projet. Les autres étapes visent à recenser toutes les parties prenantes, à préciser les objectifs et les risques ainsi que la portée du projet, à élaborer un plan opérationnel (ressources nécessaires à la réalisation) et à définir la composition des équipes du projet ainsi que les règles de fonctionnement. La démarche exige en outre l'élaboration d'un plan de communication, étape identifiée dans les autres modèles d'élaboration proposés et qui vise à susciter l'adhésion des parties prenantes et à maximiser les conditions de succès. Viennent ensuite les étapes d'exécution et de contrôle du projet.

Tableau du Centre de pédagogie universitaire de l'Université de Montréal

Le Centre de pédagogie universitaire (CPU) de l'Université de Montréal présente de façon très synthétique les éléments de la démarche de transformation, d'élaboration et d'implantation de formations fondées sur l'approche-programme. En plus d'identifier les éléments déclencheurs d'une telle démarche, on la décline en sept étapes où une place importante est accordée au choix des méthodes d'enseignement et d'évaluation. Ces étapes, qui comportent chacune une série d'actions bien alignées avec l'esprit et la méthodologie de l'approche-programme, sont les suivantes :

- Préparation et adoption du mandat ;
- Visées du programme ;
- Association cours-apprentissages ;
- Méthodes d'enseignement et méthodes d'évaluation ;
- Préparation à la mise en œuvre ;
- Validation et approbation ;

- Démarrage du nouveau programme.⁶³

Enfin, les principes directeurs énoncés reprennent les nombreuses consignes repérées dans les autres modèles et visent à assurer le succès du développement et de l'implantation de formations basées sur l'approche-programme. Selon le CPU, le développement relève d'une démarche pragmatique qui doit générer des changements durables, en adéquation avec les besoins des étudiantes et étudiants et, plus largement, ceux de la société. Le développement et la mise en œuvre exigent l'engagement et la considération des personnes qui devront s'approprier ces changements, la prise en compte des enjeux et de la réalité vécue par les personnes touchées par la transition. On insiste enfin sur l'importance de la communication que l'on veut fréquente, mobilisante et transparente.

⁶³ <https://cpu.umontreal.ca/fileadmin/cpu/images/pages/APP/AME-Demarcheintegree.pdf>. Consulté le 22 août 2022

ANNEXE II : Membres de la Commission des études qui ont participé aux travaux

Présidente	AUDETTE, Marie BASTIEN, Josée - <i>début mandat : 2022-10</i>
Arts et lettres	FERRARO, Angela, FP MOUMOUNI, Charles FLSH TURGEON, Laurier, FLSH
Sciences humaines	KRÖGER, Sabine Erika, FSS LABERGE, Maude, FSA NAFFI, Nadia, FSE
Sciences de la santé	LECLERC, Pierre, FMD ROCH, Geneviève, FSI LEVESQUE, Georges, FMED
Sciences pures et appliquées	AIDER, Mohamed, FSAA CHOUINARD, Jean-Yves, FSG COCARD, Marc, FFGG GOULET, Vincent, FSG PÉREZ LOPEZ, Edel, FSAA DERY, Steve, FFGG
Chargés et chargées de cours ou d'enseignement	DARISSE, Martin, FPHA SANTERRE, Mathieu, FSS
Étudiantes et étudiants de 1^{er} cycle (CADEUL)	AYOWA, Francko E. GASPO, Elizabeth IMBEAULT, Keven VILLIARD, Jean-Nicolas
Étudiantes et étudiants de 2^e et 3^e cycles (AELIÉS)	AYOWA, Francko Euloge RUIZ ARAGON, Jimena
Membres d'office	D'AMOURS, Sophie, rectrice BEAUREGARD, Robert, vice-recteur, VREAE, BERGERON, Cathia, vice-rectrice VREAE– <i>début mandat : 2022-06</i> - représentée par : DE WAELE, Michel, adjoint à la vice-rectrice BASTIEN, Josée, doyenne FESP PILOTE, Annie, doyenne intérim FESP – <i>début mandat 2022-10</i> SENÉCAL, Caroline, vice-rectrice adjointe, VREAE
Secrétaire permanente	OUELLET, Marise
Agente de recherche et de planification	BOULET, Johannie
Agente de bureau	DUQUET, Martine